



**You have downloaded a document from  
RE-BUS  
repository of the University of Silesia in Katowice**

**Title:** Przemiany syntez niemożliwych : w stronę pedagogiczności podręcznikowej historiografii wychowania

**Author:** Łukasz M. Michalski

**Citation style:** Michalski Łukasz M. (2016). Przemiany syntez niemożliwych : w stronę pedagogiczności podręcznikowej historiografii wychowania. Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI  
W KATOWICACH



Biblioteka  
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

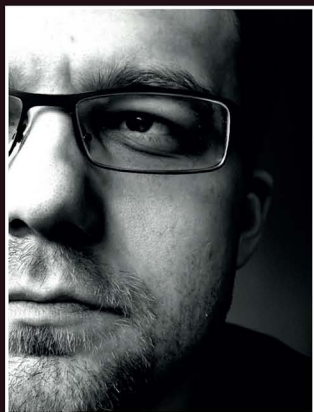


Łukasz M. Michalski

**Przemiany  
syntez  
niemożliwych**



WYDAWNICTWO  
UNIwersytetu śląskiego  
KATOWICE 2016



Łukasz M. Michalski jest adiunktem w Zakładzie Podstaw Pedagogiki i Historii Wychowania (Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego). W swoich zainteresowaniach naukowych oscyluje wokół filozoficznych i kulturowych kontekstów

wychowania oraz strategii badań jakościowych, w szczególności eksploatując styk metodologii literaturoznawstwa i refleksji nad wychowaniem. Opublikował m.in. teksty poświęcone myśli pedagogów kultury oraz współczesnym odsłonom kulturowej koncepcji pedagogiki. Jest autorem artykułów będących wynikiem współpracy z interdyscyplinarną serią Medium Mundii.

## **Przemiany syntez niemożliwych**

W stronę pedagogiczności podręcznikowej  
historiografii wychowania



NR 3433

**Łukasz M. Michalski**

# **Przemiany syntezy niemożliwych**

W stronę pedagogiczności  
podręcznikowej historiografii wychowania

Redaktor serii: Pedagogika  
EWA WYSOCKA

Recenzent  
KRZYSZTOF JAKUBIAK



## Spis treści

<b>Przedmowa</b>	7
<b>Rozdział 1. <i>The truth is out there</i> – o znaczeniu wyjścia poza konwencję badań historycznowychowawczych</b>	9
1.1. Wstęp	11
1.2. „Ciche” przełomy metodologiczne, czyli (nie)dostępna panorama badawcza teorii historiografii	11
1.3. Synteza jako fiasko – ramy wysiłków badawczych	18
<b>Rozdział 2. Ku teorii podręcznika historii wychowania</b>	31
2.1. Wstęp	33
2.2. Teoria podręcznika akademickiego	34
2.2.1. Wprowadzenie	34
2.2.2. Socjalizacja i wyzwianie	38
2.2.3. Gramatyka wiedzy	42
2.2.4. Rytualne zaklęcia	46
2.2.5. Dekonstrukcja podręcznika	55
2.3. Konteksty teorii podręcznikowej syntezy historycznowychowawczej	59
2.3.1. Wstęp	59
2.3.2. Impuls filozoficzny oraz synteza niemożliwa	62
2.3.3. Impuls psychologiczny oraz syntezy skreślone	68
2.3.4. Impuls socjologiczny oraz synteza zapomniana	72
2.4. Przemiany teorii historiografii	82
2.5. Dzieje podręcznikarstwa historii wychowania	94



<b>Rozdział 3. Implikacje warstwowej koncepcji tekstu dla narracji podręcznikowej historii wychowania</b>	111
3.1. Wstęp	113
3.2. Warstwa pierwsza: problematyka tekstu	114
3.3. Warstwa druga: kategorie	118
3.4. Warstwa trzecia: reguły sensu	120
3.4.1. Tropologia	122
3.4.2. Kodyfikatory	134
3.5. Warstwa czwarta: epistema	137
3.5.1. <i>A priori</i> myślenia	137
3.5.2. Charakter autorytetu dziejów jako sedno myślenia epoki	138
3.5.3. Pułapki i zobowiązanie afirmacji przeszłości	141
<b>Rozdział 4. Charakterystyka narracji podręcznikowej historii wychowania</b>	145
4.1. Wstęp	147
4.2. Problematyka tekstu	149
4.3. Kategorie	174
4.4. Reguły sensu	190
4.5. Epistema	235
<b>Rozdział 5. Historycznowychowawcze dyskursy faktyczne i możliwe</b>	251
5.1. Wstęp	253
5.2. Przemiany podręcznikowych syntez historycznowychowawczych	254
5.2.1. Problematyka tekstu	254
5.2.2. Kategorie	257
5.2.3. Reguły sensu	259
5.2.4. Epistema	272
5.3. Humanistyczny potencjał narracji historycznowychowawczej	283
5.4. „Szkodliwe oczywistości” historiografii wychowania	295
<b>Zakończenie: Ponad hermeneutykę</b>	301
Bibliografia	307
Indeks osobowy	323
Summary	331
Zusammenfassung	333



## Przedmowa

Przedmowa jest zazwyczaj tekstem wprowadzającym, który może osadzić narrację w jakiejś wspólnocie interpretacyjnej, lub też szansą autora na skłonienie potencjalnego odbiorcy do konkretnej strategii czy profilu lektury. Jednakże oddawana do rąk Czytelnika publikacja już u swych założeń planowana była jako tekst silnie metanarracyjny (wydawało się to ze wszech miar konieczne i, jak przypuszczam, niejeden metakomentarz „ratuje” sens przedstawianych treści), stąd coś na kształt typowych dla przedmowy odautorских wyjaśnień wybrzmiewa niemal przez cały wywód. Dlatego fortunniej będzie rozpocząć niniejszą książkę wskazaniem impulsów, które rzeczywiście przed mową szczęśliwie zadziały, czyniąc powiedzenie tu czegośkolwiek możliwym. Rzecz jasna, nie sposób oddać skali długu, bez którego zaciągnięcia najpewniej nie starczyłoby autorowi zapowiadanych rozważań myśli i ducha do ich podjęcia; nie idzie także o konwenans podziękowań. Raczej o to, by zaprosić do niniejszego, inicjującego wywód fragmentu te postaci, za którymi stoją teksty – zawsze napisane, nieraz wypowiedziane – które powzięty zamysł inspirowały. Byliby to zatem (w chronologicznej kolejności pierwszych „spotkań”): Robert Gollor, Krzysztof Maliszewski, Aleksander Nawarecki, Agnieszka Stopińska-Pająk, Sławomir Sztobryn, Lech Witkowski, Monika Jaworska-Witkowska.





## Rozdział **1**

***The truth is out there* – o znaczeniu wyjścia  
poza konwencję badań historycznowychowawczych**

Methode, Methode, que me veux-tu?  
Tu sais bien que j'ai mange du fruit de l'inconscient<sup>1</sup>.  
Jules Laforgue

Rzecz jasna, historycy nie mogli jej lubić<sup>2</sup>.  
Ewa Domańska,  
o książce *Metahistory* Haydena White'a

1 „Metodo, Metodo, czego ode mnie chcesz? Wiesz dobrze, że zjadłem owoc nieświadości” [tłum. – Ł.M.]. *Moralités légendaires*. “Librairie de la Revue Indépendante”. Paris 1887.

2 *Wokół metahistorii*. W: H. WHITE: *Poetyka pisarstwa historycznego*. Red. E. DOMAŃSKA. Przeł. E. DOMAŃSKA, M. LOBA, A. MARCINIAK, M. WILCZYŃSKI. Kraków: Universitas, 2000, s. 11.



### 1.1. Wstęp

Rozdział niniejszy stanowi przedpole dla dalszych rozważań teoretycznych, będąc koniecznym zarysem reprezentowanego horyzontu badawczego i wskazaniem przyjętej pozycji paradygmatycznej. Kwestia pierwsza wiąże się nade wszystko z nośnością pytania o namysł metahistoryczny w ramach nauk o wychowaniu i skalę ewentualnego nasycania odpowiedzi na nie. Omówienie kwestii drugiej sprowadza się do zrelacjonowania pracy nad ustabilizowaniem metodologicznych wyborów, które w konsekwencji wyznaczyły bieg książki.

### 1.2. „Ciche” przełomy metodologiczne, czyli (nie)dostępna panorama badawcza teorii historiografii

Głębokie przemiany wyznaczają bieg dziejów współczesnej historiografii. Ich dynamika, obok ewolucyjnych przeobrażeń, często przybiera formę przełomów i kryzysów. Problematyzowanie metodologicznych aspektów spisywania dziejów sprawiło, że właściwie nie możemy już mówić o historii, lecz o historiach<sup>3</sup>. Kulturowe zjawiska o głębokich reperkusjach

3 Por. E. DOMAŃSKA: *Historie niekonwencjonalne. Refleksja o przeszłości w nowej humanistyce*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 2006; K. JENKINS: *Re-thinking History*. Routledge: London 2008; J. TOPOLSKI: *Jak się pisze i rozumie historię. Tajemnice narracji historycznej*. Warszawa: „Rytm”, 1998.

dla postrzegania i tworzenia humanistyki przyczyniły się do tego w decydującym stopniu. Wśród nich tzw. zwrot lingwistyczny (*linguistic turn*) sprawił, że dostrzeżono związki pomiędzy historiografią – zatem głównym efektem pracy historyka – i literaturą. Dziś pozbawione świadomości filologicznej uprawianie historiografii osuwa się w obszar naukowej nieodpowiedzialności. Owe *minima moralia* namysłu historycznego – także w swym źródłowym kontekście pióra Theodora W. Adorno<sup>4</sup> broniące przed trwonieniem tego, co dawne – domagają się perspektywy szerszej. Brytyjski historyk, Keith Jenkins, wskazuje, że unowocześnienie historii wiąże się z czerpaniem z takich obszarów wiedzy, jak filozofia i teoria literatury, gdyż, jeśli uprawianie historiografii uznać za odczytywanie oraz nadawanie sensu przeszłości i teraźniejszości, istotne zdaje się odwołanie do dyskursów, które jako główny punkt swoich zainteresowań uznają odczytywanie i konstruowanie znaczeń<sup>5</sup>. Podobnie metodologicznie „otwierające” – zatem pozwalające na głębszą świadomość konstruowania narracji historycznej – są konsekwencje tzw. zwrotu etycznego (*ethical turn*). W jego świetle każde spisywanie dziejów jest obarczone kontekstem aksjologicznym, zaś w przypadku historii wychowania ów kontekst nabiera wyrazistości szczególnej – wszak niesie go już samo wychowanie. Warto pomyśleć tu odważnie: w tej perspektywie – jeśli zgodzić się, iż do tej pory historia wychowania czerpała z metodologii historii ogólnej – zwrot etyczny każe dopominać się w namyśle nad historią i historiografią o optykę pedagogiczną<sup>6</sup>.

Dla stworzenia koniecznego tła podejmowanej problematyki, należy rozważyć związane z nim wątpliwości, by potem wskazać „stabilne” akcenty, które staną się podstawą dla dalszego wywodu. Zaczniemy zatem od przytoczenia celnego określenia panoramy humanistyki w słowach Jacka Kowalewskiego:

4 TH.W. ADORNO: *Minima moralia*. Przeł. M. ŁUKASIEWICZ. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 1999.

5 „if ‘doing history’ is about how you can read and make sense of the past and the present, then it seems important to me to use discourse that have ‘readings’ and the construction of meanings as major concern”; jednocześnie jednak Jenkins przestrzega przed subordynacją historii wobec literackiego imperializmu (K. JENKINS: *Re-thinking History...*, s. 4, przypis 8).

6 Por. K. MALISZEWSKI: „Zwrot etyczny” a pedagogika. „Studia Kulturowo-Edukacyjne” 2011, nr 1 (6).

Uczestnikom i poważnym obserwatorom ostatnich kilku dekad życia humanistyki z pewnością nie uszedł uwagi fakt stopniowego pokrywania się jej powierzchni coraz bardziej zawiłym rysunkiem dokonanych, dokonujących się lub prognozowanych „zwrotów” badawczych. Zwrot interpretacyjny, retoryczny, kognitywny, narratystyczny, etyczny, kulturalistyczny, performatywny, przestrzenny, obrazowy, pamięciowy, zwrot ku rzeczom – to z pewnością niewielka próbka wskazanego zjawiska<sup>7</sup>.

Niech o złożoności podkreślanego tutaj zjawiska świadczy i to, że już sama lektura przywołanego fragmentu rodzi wątpliwości związane z nazwaniem przywołanych w nim przemian; rozważanie składu pełnej i jednoznacznej puli zwrotów, ich zasięgu, znaczenia – nawet głównych postulatów – rzeczywiście staje się niepodobieństwem. I, być może, nie byłoby nic groźnego w niemocy syntetycznego ujęcia, gdyby nie okazało się to nie jedynym następstwem tej mnogości. Paulina Abriszewska trafnie oznacza mechanizm, który może w konsekwencji istotne przełomy „ukryć”: „W kontekście humanistyki ostatnich trzydziestu lat szczególnie uderzająca jest bezrefleksyjność głosicieli kolejnych zwrotów, stereotypowe funkcjonowanie przełomów w naszym myśleniu, wreszcie – inflacja, a także obfitość zwrotów i przełomów”<sup>8</sup>. Pojawia się jednak pytanie o powód skłonności do proklamowania tych nagłych zmian kierunku w myśleniu – i to zarówno wśród badaczy historii myśli, jak i samych przedstawicieli jej nurtów. Abriszewska wskazuje na kontekst istotny – przemożność myślenia opozycjami – jednak zapewne jest i tak, że założycielska dla współczesnej estetyki zwrotu rola przełomu antypozytywistycznego staje się od owych „kilku dekad” szczególnie „atrakcyjna” z racji otwarcia możliwości diachronicznej parcelacji dziejów humanistyki i wybijania się w ten sposób na naukową samodzielność przedstawicieli tak wydzielanych myślowych opcji, co warto rozważyć w świetle efektu dystynkcji (w niej jakim uproszczeniu myśli Pierre’a Bourdieu byłoby to zatem budowanie statusu podkreślaniem własnej odmienności). Do autorytetu tych

7 J. KOWALEWSKI: „Zwroty” badawcze jako zjawisko semiotyczne. W: „Zwroty” badawcze w humanistyce. Konteksty poznawcze, kulturowe i społeczno-instytucjonalne. Red. J. KOWALEWSKI, W. PIASEK. Olsztyn: Instytut Filozofii Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, 2010, s. 61.

8 P. ABRISZEWSKA: Stereotyp zwrotu, inflacja przełomów we współczesnej humanistyce. W: „Zwroty” badawcze w humanistyce...



przemian – ich skali i skuteczności – odwoływać się mogą kolejne zwroty, co czyni zainicjowane jeszcze w wieku XIX wydarzenia fundującymi nie tylko dla metodologii nauk, ale także dla samego z nią się „obchodzenia”<sup>9</sup>. Kluczowym zjawiskiem jest tu zwrot lingwistyczny – **megazwrot**, jak go tu nazywaliśmy za Doris Bachmann-Medick – który „skupia uwagę na przejściu od rzeczywistości do języka”<sup>10</sup>. W konsekwencji „dostrzeżenie” językowego medium oraz samego aktu opowieści – ujmując rzecz bardzo schematycznie – w pierwszym kroku orientuje na kulturę, jako źródło kodu, w drugim zaś na etykę jako matrycę dokonywanych w narracji wyborów – dyskwalifikacji, przemilczeń i afirmacji. Tak też zwykło się oznaczać chronologię zwrotów w historiografii: językowy – narratystyczny – kulturowy – etyczny. Niemniej jeśli sama obecność wskazanych głównych perspektyw w XX-wiecznej humanistyce wydaje się tezę „stabilną” na tyle, by korzystać z niej choćby w analizach historiograficznych przemian, to studiując dzieje humanistyki, można dostrzec nielinearności tych przemian i bogatą sieć głębokiego zakorzenienia w dziejach oraz wzajemnego zazębiania się (zawierania) czy niewspółmierności. Osobno należy wskazać inny jeszcze przełom, którego świadomość wydaje się kluczowa dla przepracowania zarówno przeszłości, jak i projektowania przyszłych namysłu historycznowychowawczego, a także pedagogiki w ogóle, zatem z całym zyskiem, jaki niesie ona (lub potencjalnie nieść może) dla humanistyki jako namysł właśnie metahumanistyczny. Idzie o kwestię przełomu dwoistości, którą w ostatnich swoich pracach rozwija Lech Witkowski. Przed konkretnymi implikacjami, które z tych rozważań wynikają, dostrzec trzeba przede wszystkim, iż jest to przełom odkryty, a więc i samą możliwość istnienia „cichych” przełomów, które dla współczesnych i pokoleń sąsiadujących pozostają niezauważone, choć impet myśli okazuje się tu

9 Przełom antypozytywistyczny nie dokonał się momentalnie – dział się i zapewne wciąż się dzieje, co wskazać można z uwagi na niedopełnienie i wręcz nieświadomość jego postulatów – niemniej gdyby pomyśleć zakres tych przemian, rzecz może okazać się dziś wręcz trudna do wyobrażenia (dla oddania skali Richard Rorty kontekstowo przywołuje wpływ, jaki wywarły w dziejach tezy Kartezjusza i Kanta). Oto bowiem z pozytywistycznego wyobrażenia nauki – więc jedynego i przez to w znacznej mierze niewidocznego, bo nie mogącego się do niczego odnieść – wyłania się inna tożsamość postrzegania świata. Nie jest to zatem zmiana w skali przypominająca pojawienie się kolejnego nurtu, prądu czy szkoły, ale wyjście z niemożliwości pomyślenia paradygmatycznej wielości.

10 F. ANKERSMIT: *Zwrot lingwistyczny: teoria literatury a teoria historii*. Przeł. M. ZAPĘDOWSKA. W: TEGOŻ: *Narracja, reprezentacja, doświadczenie. Studia z teorii historiografii*. Red. E. DOMAŃSKA. Kraków: Universitas, 2004, s. 119.

właśnie przełomowy. Pojawia się więc nie tylko pytanie o to, czego wciąż o przeszłości nie wiemy, ale także o to, o czym nie wiemy, że tego nie wiemy, a co, być może, mogłoby odmienić horyzont myśli współczesnej. Stąd zasadnie można sądzić, iż prawdopodobnie w wielu kwestiach sytuujemy się niejako „przed” tymi, którzy przeszłość stanowią, a więc w pozycji o mniejszym zaawansowaniu namysłu pomimo chronologicznego bycia „po”<sup>11</sup>.

Jeśli więc rozważać omawiane przemiany w historii historiografii, okazuje się, że ich merytoryczne znaczenie nie zawsze odzwierciedla się w nośności debat wokół nich prowadzonych. Nawet w ramach samej teorii historii owe koncepcje często nie wychodzą poza dość wąskie grono teoretyków

11 Do zastosowania dla opisu tego zrealizowanego w znacznej mierze zagrożenia odpowiednia wydaje się kategoria **podwójnego wiązania**, wprowadzona źródłowo w kontekście antropologicznym i psychiatrycznym (badanie przyczyn schizofrenii) przez brytyjskiego badacza, Gregory’ego Batesona. Wg niego zjawisko podwójnego wiązania zachodzi w komunikacyjnej sytuacji pozornego wyboru, który faktycznie okazuje się sprzecznością wynikłą z pomieszania komunikatu i komunikatu o komunikacie, zatem metakomunikatu. „Skutkiem wszelkiego przeskakiwania poziomów – pisze Bateson – w górę lub w dół, jest to, że informacja właściwa jako podstawa podejmowania decyzji na jednym poziomie zostanie wykorzystana jako podstawa podejmowania decyzji na poziomie innym – pospolita odmiana błędnego określenia typu logicznego” (G. BATESON: *Umysł i przyroda: jedność konieczna*. Przeł. A. TANALSKA-DULĘBA. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1996, s. 264). A zatem praktyka szeregowego historyka w zderzeniu z metahumanistycznym komunikatem napotyka wykluczające się logiczne roszczenia własnego dążenia do beztendencji i metapoziomu estetyki zwrotów, które *de facto* sprowadzają się do preferowania jakiejś optyki opisu przeszłości. Powstaje tym samym sytuacja rzeczywiście schizofreniczna. Z jednej strony pierwotny konwencjonalny kontekst/ odruch spisywania prawdy, z drugiej jego fundowana postkonwencjonalną świadomością problematyczność i narracje alternatywne („historie niekonwencjonalne”). W efekcie toczenie metahistorycznych rozważań w nikłej mierze przekłada się na historiografię; „Nawet syty lew – stwierdza obrazowo Bateson – może się puścić w pogoń za zebłą, która się zerwała do ucieczki i tym sposobem określiła (wobec lwa) naturę kontekstu, w jakim się spotykają” (tamże, s. 156).

Szerokich analiz myśli Gregory’ego Batesona dokonał Lech Witkowski w książce *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przelocie dwoistości w humanistyce* (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2014), budując ramę metodologiczną dla ukazania idei dwoistości i wypełniając tym samym merytoryczną lukę, jaką tworzył niedostatek polskiej recepcji tekstów autora *Umysłu i przyrody*. Nośne są szerokie fragmenty książki Witkowskiego, które poświęcił implikacjom idei ekologii umysłu i epistemologicznych konsekwencji cybernetycznej teorii komunikacji, ukazując wagę i potencjał teorii Batesona. Warto do tych rozważań tutaj Czytelnika odesłać.

i nie uobecniają się w metodologiach tych, którzy zawodowo historiografię tworzą. W 1978 roku Hayden White w książce *Tropics of Discourse* przekonywał, że nie ma dyscypliny, która by bardziej niż profesjonalna historia obwarowała się restrykcjami, obszarami tabu – i to do tego stopnia, że tzw. metoda historyczna jest wyznaczana przez niewiele więcej niż nakaz bezpośredniego przedstawienia zdarzeń (*get the story straight*) oraz uniknięcia pojęciowej naddeterminacji (*overdetermination*) i twórczego naddania<sup>12</sup>. W pierwszym wydaniu (1991 rok) uznawanej już za klasykę książki *Re-thinking History* Keith Jenkins obrazowo ujmuje konsekwencje tego stanu rzeczy, opisując półki akademickich księgarni, na których próżno szukać działu „teoria historii” – nawet sama nazwa brzmi dziwnie (*unfamiliar*). Na gruncie polskim w twórczości nieżyjącego już Jerzego Topolskiego czy piszącej nowoczesne teksty metodologiczne Ewy Domańskiej można znaleźć analogiczne uwagi dotyczące nikłości rozważań nad kształtem historii jako dyscypliny naukowej. W tym kontekście także teoretyczne wątki historii wychowania nie wypadają najlepiej. Niemniej wobec całej powagi i niepokoju, który budzi taki stan rzeczy, pojawia się również dość przewrotna nadzieja, że dla samej historii wychowania zapóźnienie teorii historii „beprzymiotnikowej”<sup>13</sup> wobec trendów we współczesnej humanistyce może rezonować pozytywnie. Zauważmy bowiem, w duchu upatrywania szans na merytoryczną ofensywę nauk o wychowaniu, iż wobec braku dotychczas kluczowego w metodologii historii oparcia historia wychowania może zostać „zmuszona” do wypracowania znacznej samodzielności lub przynajmniej korzystania z nieeksploatowanych dotychczas sposobów uprawiania dziejopisarstwa. Rozwinięcie metodologicznego wachlarza jest bowiem zadaniem wciąż niewypełnionym – tym bardziej że obecne spektrum możliwości nie zostało wypracowane na podstawie głębszej analizy ogólnohumanistycznych przemian. Od pierwszego wydania przełomowej *Metahistory*<sup>14</sup> Haydena White’a minęły już ponad cztery dekady (1973 r.), które stały się polem nieraz burzliwych historiozoficznych i historiograficznych debat. Kwestię udziału

12 H. WHITE: *Tropics of Discourse. Essays in Cultural Criticism*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1978.

13 Tak historię ogólną określa m.in. Katarzyna KASZTENNA (*Z dziejów formy niemożliwej. Wybrane problemy historii i poetyki polskiej powojennej syntezy historycznoliterackiej*. Wrocław: Towarzystwo Przyjaciół Polonistyki Wrocławskiej, 1995).

14 H. WHITE: *Metahistory. The Historical Imagination in Nineteenth-Century Europe*. London, Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1973.

w tych i wcześniejszych sporach polskich przedstawicieli nauk o wychowaniu określiły na tym etapie rozważań jako nadal dość enigmatyczną; z perspektywy drugiej dekady XXI wieku można stwierdzić, że pedagogiczna retrospekcja zaangażowania w teorię uprawiania dziejów wychowania jeszcze całkiem niedawno nie była nawet epizodyczna. Czy to za sprawą silnego związania z politycznie usankcjonowanym sposobem spojrzenia na syntezy historyczne czasów PRL-u, czy z powodu programowo wywołanej niesamodzielności dyscypliny (o czym nieco więcej w kolejnym wątku), czy też z innych jeszcze względów powojenna historiografia wychowania stała się obszarem w znacznym stopniu metodologicznie homogenicznym. Tym samym głośne zwroty humanistyczne są w rozważaniach o przeszłości wychowania zwykłe „niedosłyszane”, a dokonujące się przez nie otwarcia metodologiczne nie rezonują złożonością strategii badawczych. Wydaje się więc, że historia wychowania jest niejako „gdzie indziej”, na zewnątrz, co może odda lepiej jeszcze słynna, pochodząca z serialu *Archiwum* x fraza – „The truth is out there” – którą Slavoj Žižek uruchamia dla opisu swych inspirowanych Lacanowską psychoanalizą *Przekleństw fantazji*. W książce tej czytamy m.in.: „Nieświadomość jest na zewnątrz, jest widoczna, nie jest ukryta w jakichś nieprzeniknionych głębiach”<sup>15</sup>. Jest więc także namysł historycznowychowawczy na zewnątrz (częściowo także dyscyplinarnie) w tym sensie, że, o ile nie jest ukryty, nie udaje się go dostrzec z powodu zakrzywienia perspektywy w pryzmacie fantazji, której nie można chyba określić inaczej niż właśnie: *to get the story straight*.

W związku z powyższym niniejsze wprowadzenie w rozważania nie okazuje się spektakularne – operuje przełomami, które się już dokonały, weszły do kanonu refleksji humanistycznych i, być może, w niejednym aspekcie już przebrzmiały. W tym sensie ich przytoczenie nie jest jakimś potężnym trzęsieniem ziemi, po którym horyzont merytorycznych możliwości jawi się zupełnie innym. Jednocześnie chodziłoby o gest otwarcia na to, co od dawna wydaje się tkwić w statusie zaległości namysłu nad stanem historycznowychowawczego dyskursu. Być może sam fakt, że do tego otwarcia tak długo nie dochodzi, zapowiada konieczność odwołania się właśnie do estetyki przełomu (włączając tu także trzask łamania merytorycznych ograniczeń, które na tę zasiedziałość się złożyły).

15 S. ŽIŽEK: *Przekleństwa fantazji*. Przeł. A. CHMIELEWSKI. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2001, s. 17.

### 1.3. Synteza jako fiasko – ramy wysiłków badawczych

Dotychczasowe rozważania stanowią zarys panoramy badawczej; wprowadzenie, jak mi się wydaje, konieczne, lecz jedynie osadzające kontekstowo właściwy wywód. Podobnie zakreślony przedmiot badawczy byłby trudny do ogarnięcia i niepokorny wobec definitywnych przedstawień. Tematyka niniejszej pracy jest zatem wynikiem kilku strategii uszczegółowień obszaru badawczego. Przedstawię tu tylko jedną z nich. Zatem nade wszystko traktowanie pedagogiki jako nauki humanistycznej ewokuje konieczność podejmowania refleksji historycznej. Okazuje się jednak, że kondycja predestynowanej do jej rozwijania historii wychowania (nie tylko jako dyscypliny naukowej, ale przedmiotu akademickiego) w ocenach niektórych ważnych badaczy pozostawia wiele do życzenia. Wskazać oznaki tego stanu jest zdecydowanie łatwiej, niż doszukać się jego przyczyn. Ponadto, nawet jeśli zrezygnować z ukrywania się za zamarkowanym bezosobowym autorytetem ocen „niektórych ważnych badaczy”, niewątpliwie namysł metateoretyczny historii wychowania w roli organu autorefleksji dyscypliny, mimo, a właściwie dzięki cennym wysiłkom Władysławy Szulakiewicz, Sławomira Sztobryna czy Lecha Witkowskiego, objawia konieczność zgłębiania. Dość obiecującą strategią jest badanie efektów namysłu historyków wychowania. W związku jednak z tym, że dyscyplina ma swój wydźwięk w formie niepośledniego przedmiotu akademickiego, najszerzej znanym (często dla pedagogów jedynym znanym) i tym samym znaczącym obszarem historiografii wychowania są podręczniki. Byłoby to główne narzędzie reprodukcji jej szerszego dorobku, ale także wyobrażeń o samej dyscyplinie, co w pewnym sensie pozwala nam pośrednio powrócić do rozważań o szerokim zasięgu. Źródłowo przedmiotem namysłu niniejszej pracy stał się zatem z jednej strony stosunkowo niewielki wycinek „humanistyczności” pedagogiki, z drugiej zaś kontekstowo niezwykle pojemny obszar pisarstwa podręcznikowego w ramach historii wychowania<sup>16</sup>.

16 Przyznajmy też od razu, że jest to temat, który może się okazać niewdzięczny przynajmniej w dwójnasób. Jeśli nie tka naszych z nim skojarzeń wspomnienie szkolnego przymusu, którego podręcznik łatwo staje się atrybutem, to w kontekście analitycznym niezbyt pociągającym wydać się może bezkształtna masa gatunku, który zawiera w sobie wszystko – wszak każda treść może znaleźć się w podręczniku (choćby jako przykład). I nawet jeśli szansą na ożywienie namysłu mogłaby być tutaj wyjątkowość poszczególnych realizacji podręczników, to chęć budowania szerszej panoramy zagadnienia, konieczne

W ten też sposób dochodzimy do centralnego dla wszelkich dalszych treści zagadnienia. Podręcznik – ten szczególnie barometr stanu dyscypliny, łączący w sobie wymiar akademicki i sferę pozaakademickiej potoczności – wydaje się wskaźnikiem wiele obiecującym i odtąd też większość pytań wyznaczających kolejne akapity czynionych tu rozważań przechodzić będzie przez jego pryzmat. W rozważaniach nad historią wychowania Andrzej Meissner stwierdza: „jak pojmowana była ta dyscyplina, taki też był i podręcznik”<sup>17</sup>. Podobnie uważa Władysława Szulakiewicz, która w podejściu zarówno do podręcznika, jak i źródła historycznego upatruje szansę na to, by „uzyskać wiele istotnych wskazówek czy też odpowiedzi na pytania bezpośrednio związane z historią wychowania jako przedmiotem nauczania we współczesnych nam czasach”; i dalej: „Pozwoli to także poznać, jakim przeobrażeniom ulegała edukacja historyczno-oświatowa Polaków w xx i xxi wieku”<sup>18</sup>. Idzie zatem o szukanie śladów przemian zachodzących w historii wychowania, zaś świadomość ich znaczenia, charakteru, uwarunkowań jest cenna nie tylko ze względu na powiększanie wiedzy historycznowychowawczej czy też walkę z tzw. białymi plamami w najnowszej historii wychowania, ale także z punktu widzenia „dziś” i „jutra” pedagogiki. Ujawnienie tendencji czy obszarów niewykorzystanych prowadzi do pełniejszej odpowiedzi na trudne, acz niepomijalne, pytanie, o to, jakiej historii wychowania potrzebuje dzisiejsza pedagogika. Taka perspektywa przydaje badaniom historiograficznym strategiczną funkcję w projektowaniu kształtu nowoczesnych nauk o wychowaniu. Każda próba spisania syntezy kończy się fiaskiem. Okazuje się bowiem, iż

doświadczenie czytelnika opowieści historycznoliterackich uczy, że zarzut niekompletności zasobu „danych empirycznych” służących formułowaniu i eksplikacji tez można postawić zawsze<sup>19</sup>.

tu uogólnienia, streszczenia i cały analityczny „magiel” dysponują wielkim potencjałem wyjaławiania idiomatyczności tekstów.

17 A. MEISSNER: *Polskie podręczniki do historii wychowania po II wojnie światowej. W: Historia wychowania w kształceniu nauczycieli. Tradycja i współczesność. Teoria i praktyka.* Red. T. GUMUŁA, S. MAJEWSKI. Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, 2005, s. 47.

18 W. SZULAKIEWICZ: *Podręczniki historii wychowania jako źródło historyczne „adresowane”.* W: *Źródła w badaniach naukowych historii edukacji.* Red. W. SZULAKIEWICZ. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2003, s. 122.

19 K. KASZTENNA: *Z dziejów formy niemożliwej...*, s. 9–10.

Podobnie rzecz się ma w przypadku każdego dziejopisarstwa – także historii wychowania. Formułowanie syntez jest bowiem projektem zawsze niedokończonym i, tym samym, podważającym swoją definicyjną kompletność i reprezentatywność; jest zawsze jednocześnie za późno i przedwcześnie, jako opisująca świat, którego nie można już zmienić i pisana z zawsze niewystarczającego dystansu, który pozwoliłby na brak uwikłania czy odpowiedzialne ogarnięcie opisywanego fragmentu świata. Można zatem powiedzieć, że **synteza jest formą niemożliwą**. Choć teza ta nie zmienia faktu, że pisanie syntez, więc prób spojrzeń całościowych, jest wciąż konieczne, to perspektywa ich postrzegania jawi się już w znacząco innym świetle.

Cytowane wcześniej słowa pochodzą z wydanej w 1995 roku książki Katarzyny Kasztennej pt. *Z dziejów formy niemożliwej. Wybrane problemy historii i poetyki polskiej powojennej syntezy historycznoliterackiej* – pracy pod wieloma względami niezwykle interesującej. Włączenie w rozmyślanie o historiografii wychowania kontekstu teoretycznoliterackiego jest spojrzeniem w kierunku rezerwuaru jednej z lepiej rozwijających się w ramach polskiej humanistyki dyscypliny naukowej. Waga tego nawiązania – a książka Kasztennej stanowi tu tylko jego egzemplifikację – winna być także wyrażona w tytule prowadzonych tu rozważań, który tym samym znaczy nie tylko przez sens treści w nim zawartych, ale i konteksty, które wywołuje.

W tytułowym zwrocie odnajdujemy zatem zarówno wskazanie na podręczniki (syntezy), jak i diachroniczne ich postrzeganie (przemiany). Pojęcie **syntezy** to dość szeroka kategoria; jest też dla historiografii kategorią kluczową, tym bardziej że niejako naturalnie wynika z pozytywistycznej strategii spisywania dziejów, która wciąż wydaje się dominująca. Także wstępny rekonasans podręcznikowego dorobku historiografii wychowania sugeruje ich antykwaryczny charakter. Podręczniki zatem najczęściej są postrzegane jako syntezy (oczywiście zasadność tej perspektywy wymaga krytycznej analizy). W pełni zamierzona jest też dialektyczność tytułowego zwrotu; napięcie między istnieniem syntez (jeśli coś się zmienia – istnieje) a ich niemożliwością, z czego odczytajmy sugestię wskazującą na ambiwalentną istotę samej historiografii. **Główne wysiłki badawcze, wiedzione pytaniem o charakter historii wychowania, sprowadzone zostają zatem do analizy przemian w sposobie formułowania syntez o charakterze podręcznikowym w ramach historii wychowania i rozważenia jej efektów w kontekście znaczących tendencji w nowoczesnej i ponowoczesnej historiografii.** Tym samym efektem tych rozważań, poza uwydatnieniem charakteru relacji teorii



pisarstwa historycznego i historiografii wychowania, winno być częściowe zarysowanie wachlarza metodologicznych możliwości tej drugiej, a zatem uwypatnienie potencjału i konieczności rewitalizacji diachronii namysłu pedagogicznego poprzez wpisanie go w szeroki horyzont humanistyki.

Jak jednak ową treść postrzegać, jak badać? Jakościowa analiza tekstu zasada się – według Ewy Domańskiej – na „interdyscyplinarności i strategicznym eklektyzmie epistemologicznym”<sup>20</sup>. Taką perspektywę autorka uzasadnia złożoną naturą zjawisk humanistycznych, których interpretacja wymusza podejście wykraczające poza ramy jednej metody: „To nie metody czy teorie łączą ludzi różnych dyscyplin, ale tematy”<sup>21</sup>. Konsekwencją takiego podejścia jest także badawcze założenie sprowadzające się do krótkiego: „najpierw analiza, a potem teoria”<sup>22</sup>. Jeśli jednak płynie stąd wrażenie znacznej „elastyczności” formy namysłu i metod, to może się okazać ono bardzo złudne wobec **konkretności** danego tekstu, która wskazuje na zasady postępowania badawczego. A zatem winniśmy teraz pochylić się nad podręcznikami, by w dalszej kolejności budować strategię metodologiczną? Nie. Jest przecież tak, że prowadzona tu narracja nie toczy się równocześnie z prowadzeniem badań – jest ona w znacznej mierze rekonstrukcją namysłu, który już się dokonał. Z pewnością częstą sytuacją, wobec której stoją twórcy tekstów naukowych, jest „granie” niepewności we wstępach i początkowych rozdziałach, podczas gdy badania się już dokonały, w głowie poukładane są już treści książkę wieńczące. Tak też i tutaj mniej lub bardziej dogłębne spotkanie z podręcznikami do historii wychowania – mimo iż dopiero zapowiadamy ich analizy – musiało już nastąpić i tym samym pozwala na więcej metodologicznej precyzji. Wszak wskazać tu na **hermeneutykę** jako paradygmatyczne określenie namysłu, to pozostać na zbyt wysokim i *de facto* nieprzydatnym, gdy dochodzi do spotkania z konkretnym tekstem, poziomie ogólności. Nie czyni też zadość jasności tej kwestii podkreślanie, że na poziomie skupienia na poszczególnych tekstach realizowana będzie **filologiczna analiza tekstu**, zaś dla uchwycenia wspomnianych przemian posłuży **metoda porównawcza**.

Metodologiczne podstawy dla niniejszych rozważań są dwie. Pierwszą jest przedstawiona w książce pt. *Granice historyczności* koncepcja Barbary Skargi

20 E. DOMAŃSKA: *Historie niekonwencjonalne...*, s. 29.

21 Tamże, s. 30.

22 Tamże, s. 28.



i na niej się teraz skupmy. Otóż autorka wyróżnia w swojej książce cztery warstwy tekstu, które składają się na jego znaczenie. Pierwszą z nich jest **problematyka tekstu** wraz ze sposobami jej rozwiązania – najbardziej powierzchowna warstwa sprowadzająca się do pytania: o czym jest dany tekst? Warstwę drugą – **kategorialno-pojęciową** – stanowi kształt wypowiedzi; tutaj sposób artykulacji problemów, aparatura pojęciowa. Na kolejnym poziomie tekstu realizuje się **konstrukcja wypowiedzi (reguły sensu)**, która widoczna jest w sposobach przedstawiania problemu i uzasadniania tez. Zwykle odbywa się to w zgodzie z regułami panującymi ówczesznie, w czasie spisywania syn-tezy. Różnicę między drugą i trzecią warstwą dobrze oddaje przyrównanie pierwszej z nich do aspektu zewnętrznego – kształtu – a drugiej do struktury wewnętrznej; użyte kategorie stanowią zatem niejako morfologię tekstu, podczas gdy sposoby ich organizacji, reguły sensu tworzą strukturę głęboką. Warstwa czwarta – najbardziej złożona i przez to trudno uchwytna – jest wyrazem horyzontu ontologicznego. Skarga określa ją mianem **epistemy**, gdyż w znacznym stopniu wyznacza ona „możliwości treściowe tekstu, jak i sposoby ewentualnych rozwiązań stawianych problemów”<sup>23</sup> – choćby przez aksjologiczne jej nasycenie<sup>24</sup>.

Autorka *Granice historyczności* uważa, iż pierwsze dwa **elementy formacyjne** (jak także nazywa wspomniane warstwy) „rzucają się w oczy przy powierzchniowej lekturze tekstu”<sup>25</sup>. Dwa pozostałe są trudniejsze do uchwycenia, wymagają analiz. Jednak tak naprawdę to dopiero status ostatniej war-

23 B. SKARGA: *Granice historyczności*. Warszawa: PIW, 1989, s. 22.

24 Na marginesie podkreślmy, że przedstawione tu warstwy tekstu często ujawniają się w tekście punktowo, lecz niekoniecznie odnosząc się do konkretnych elementów jego treści, takich jak tytuł, wyjaśnienia terminologiczne, autokomentarze czy fragmenty krytycznych odniesień do innych tekstów. Przykładowo: w stosunkowo nowym podręczniku akademickim rozdział poświęcony historii wychowania autorstwa Stefana WOŁOSZYNA nosi tytuł *Rozwój i zmienność wychowania i kształcenia* (zob. *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Red. Z. KWIECIŃSKI, B. ŚLIWERSKI. Warszawa: PWN, 2003). Ów tytuł można interpretować nie tylko pod względem sugerowanej w nim problematyki, ale także użytych kategorii (zmienność, rozwój, wskazanie na rozłączność wychowania i kształcenia) czy w perspektywie historiozoficznej (rozpatrywanie bytów historycznych w kontekście rozwoju i zmienności określa pozycję w układzie paradygmatów wyznaczających główne stanowiska historiozoficzne). Zatem nawet najbardziej podstawowe pytanie o tytuł tekstu jest niejednoznaczne w stosunku do przedstawianej tu kategoryzacji, co nie umniejsza jej ważności, gdyż poruszane w pracy problemy rozgrywają się we wskazanych przez Skargę przestrzeniach.

25 B. SKARGA: *Granice historyczności...*, s. 22.

stwy jest tu szczególny. Analizę pierwszych trzech elementów formacyjnych przyjętej metody badań Skarga określa mianem zobiektywizowanej, analizującej to, co wyraźnie widoczne – jak to ujmuje – wręcz w duchu pozytywnym. Choć w kontekście całej hermeneutycznie zorientowanej książki można odnieść wrażenie innego osadzenia paradygmatycznego, to, rzeczywiście, opisywane tu warstwy tekstu udaje się uchwycić w wymierne ramy. Inaczej jest w wypadku wspomnianego horyzontu ontologicznego:

Epistema zatem to ta fundamentalna warstwa myśli, która przenika dany tekst w całości. Jest ona rdzeniem myśli, tym, co ją ukierunkowuje i nadaje kształt, uczula na takie, a nie inne kwestie, takie, a nie inne sprawy każe brać pod uwagę, do takich, a nie innych sposobów ujmowania nakłania. Odsłania się przez analizę tekstu i jednocześnie go wyjaśnia<sup>26</sup>.

Ponadto „nie każdy tekst i nie wszystkie jego elementy prowadzą do jej [epistemy – przyp. Ł.M.] odkrycia. Dotyczy to szczególnie specjalistycznych tekstów naukowych, którym brak filozoficznego piętna, gdzie problemy pojawiają się na gruncie dobrze zweryfikowanych tez, skontrolowanych wyników eksperymentów, dokładnie przeprowadzonych diagnoz sytuacji, np. demograficznej, ekonomicznej itd.”<sup>27</sup>. Zapewne także niektóre teksty historycznowychowawcze zdają się mieścić w podobnym opisie, co jednak, w moim przekonaniu, odbywa się kosztem zgłębiania istoty wychowania. Nadto epistema – ów nasycony wartościami, chwiejny, niewyraźny i niesprecyzowany horyzont ontologiczny – uwidacznia się jako pewne naddanie w trzech pierwszych warstwach; o czwartym poziomie tekstu mówić można zatem, dopiero opierając się na pierwszych trzech. Tym samym już w założeniach koncepcji Barbary Skargi zapowiedziana zostaje niepewność uchwycenia epistemy, którą dziedziczą także czynione w dalszych częściach rozważania czwartej warstwy analizowanych podręczników. Równocześnie jednak nie należy zapominać, że przedmiotem wysiłków badawczych jest tu historiografia wychowania i, choć sam namysł nad wychowaniem implikuje przez swą istotę refleksję filozoficzną, a piarstwo historyczne nie pozwala oderwać się od kontekstu historiozoficznego, perspektywa historiograficzna – zawężona do przestrzeni podręczników – wskazuje na precyzyjny obszar: tekst. Zresztą

<sup>26</sup> Tamże, s. 190.

<sup>27</sup> Tamże, s. 196.

przyjdzie jeszcze do tych zagadnień powrócić – szersze omówienie poszczególnych poziomów czy też „pokładów”<sup>28</sup> tekstu zostanie przeprowadzone w rozdziale 3, zaś „bohaterami” rozdziału 4 są już konkretne podręczniki postrzegane właśnie w optyce warstwowej.

Podstawy niniejszej pracy oparte zostały zatem w głównej mierze na koncepcji Barbary Skargi. Niemniej wspomnijmy, że ważny badacz historiografii Andrzej Feliks Grabski formułuje inną (jak zaznacza: jedną z możliwych), również interesującą propozycję ujęcia struktury „wyposażenia ludzkich umysłów w wiedzę historyczną”<sup>29</sup>. Stanowiłyby ją trzy poziomy: cywilizacyjny (czyli kulturowy; najogólniejsze wyobrażenia o charakterze świata i jego zmienności), strukturalny (wyobrażenia dziejów najróżniejszych struktur społecznych takich, jak ród, stan społeczny, naród, grupa religijna) i wydarzeniowy (wyobrażenia o konkretnych wydarzeniach historycznych, czyli faktach), jednak podejście to w znacznym stopniu przystaje do propozycji Barbary Skargi, której koncepcja wydaje się bardziej przenikliwa. Przedstawiony tu pomysł autora *Historii historiografii polskiej* ma zatem siłą dodatkowego przykładu i autorytetu twórcy jedynie umocnić zasadność przyjętej strategii.

Twórczość Barbary Skargi – nazbyt rzadko obecna w literaturze pedagogicznej – w wypadku rozważań o granicach historyczności nie została osadzona w kontekście wychowania<sup>30</sup>. Tym bardziej kłopotliwe jest anektowa-

28 Na marginesie warto, być może, wskazać na przydatną w „oswajaniu” koncepcji Barbary Skargi, metaforę kórnictw, gdzie wlasnie na poszczególnych poziomach glębokościach drąży się chodniki czy nawet geologiczną – a w nacisku na akt interpretacji wręcz archeologiczną – gdzie warstwy skał, osadów, gorącej plazmy, substancji łatwopalnych w układzie uskoków, grzbietów, rowów, przesunięć i pęknięć stają się mniej dostępne, gdy płytsze warstwy uniemożliwiają ich zbadanie, czy też bardziej osiągalne, gdy są widoczne na samej powierzchni. Tak widziana hermeneutyczna robota każe użyć nieraz raczej pędzelka niż ciężkiego sprzętu, by niczego bezpowrotnie nie zniszczyć, a pewności, że odkryte zostało wszystko, co do odkrycia było, zyskać chyba niepodobna.

29 A.F. GRABSKI: *Zarys historii historiografii polskiej*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 2006, s. 13.

30 Wskazując na wyzyskanie pedagogicznych inspiracji z *Granicy historyczności*, należy wspomnieć książkę Lecha Witkowskiego pt. *Tożsamość i zmiana. Epistemologia i rozwojowe profile w edukacji* (Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2010; wyd. I ukazało się w roku 1988 pt. *Tożsamość i zmiana. Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych*). Odnajdujemy tutaj uruchomienie kategorii formacji intelektualnej w zbudowanej przez Skargę postaci; zresztą Witkowski podkreśla ów koncept i konieczność poszukiwań jego nowoczesnej realizacji w pedagogice polskiej.

nie jej do warstwy metodologicznej. Jeśli bowiem interdyscyplinarność wiąże się z zagrożeniami, to wydają się one narastać w momencie przejścia do kwestii metodologicznych – być może dlatego, że pojmowanie metodologii bywa redukowane do wyobrażeń o jej transparentności lub zepchnięte na drugi plan rozważań badawczych. Zważywszy na charakter i status niniejszej pracy badawczej, konieczne wydaje się sięgnięcie do metod obecnych w literaturze pedagogicznej, jednocześnie jednak dających efekt komplementarności z podnoszonymi wielokrotnie analizami Skargi. Takim podejściem jest druga obok *Granic historyczności* podstawa dla czynionych tu rozważań – idzie o badania metahistoryczne, których charakter leżał u podłoża już pierwszych zarysów niniejszego projektu. Implikując procedury hermeneutyczne oraz perspektywę badań historycznych, wpisuje się ono w cele podjętych analiz.

**Badania metahistoryczne** to „typ badań naukowych, syntetycznych, odwołujących się do pola epistemologicznego, tj. holistycznego ujęcia zobiektywizowanej twórczości grupy intelektualistów badających w wyznaczonym czasie i przestrzeni (tj. w ramach przyjętych cezur) określone idee, stanowiska, kierunki i prądy myśli pedagogicznej oraz jej dzieje<sup>31</sup>.

Autor wskazanej definicji, Sławomir Sztobryn, najszerszej ukazał, tu jedynie zarysowane, podejście badawcze w pracy pt. *Polskie badania nad myślą pedagogiczną w latach 1900–1939. Ujęcie metahistoryczne*<sup>32</sup>; koncepcja ta stała się ważnym elementem „ogólnej” wiedzy metodologicznej czy pedagogicznej<sup>33</sup>. Zauważmy, że hermeneutyczny charakter badań metahisto-

Sam autor jednak zaznacza: „Zadanie wykorzystania tej perspektywy [mowa o czterech elementach formacyjnych, które wskazuje Skarga – przyp. Ł.M.] w myśleniu o pedagogice jest frapujące i wyjątkowo ważne i trudne; nie może być więc podjęte w skrótovej formie. Inspirując się nim jedynie w pewnym stopniu, zamierzam poczynić kilka uwag o charakterze dopiero przygotowawczym. Zadanie pozostaje do podjęcia; czeka na śmiałków” (L. WITKOWSKI: *Tożsamość i zmiana...*, s. 262).

31 *Polskie badania nad myślą pedagogiczną w latach 1900–1939. Parerga*. Red. S. SZTOBRYN. Gdańsk: GWP, 2006, s. 16–17.

32 Tamże.

33 Mam na myśli przede wszystkim publikacje podręcznikowe: *Pedagogika*. Red. B. ŚLIWERSKI. Gdańsk: GWP, 2003; *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Red. S. PALKA. Gdańsk: GWP, 2010. Niemniej na potrzeby niniejszych rozważań wskazana „definicja” wymaga pewnych dodatkowych uściśleń oraz modyfikacji. Idzie m.in. o kwestię syntetycznego, prowadzącego do holistycznych ujęć charakteru badań metahistorycznych,

rycznych wynika z przyjęcia strategii, która wysuwa na pierwszy plan nie analizowaną myśl, lecz jej rozumienie. W szerszej perspektywie samą meta-historię można traktować jako teorię wyższego rzędu (co nie jest stwierdzeniem wartościującym), która stara się opisać nie tyle jakiś obiekt historyczny (myśli, zdarzenia), ile stan wiedzy o nim. Ponadto wskazany przez Sztobryna przedmiot zainteresowań badań metahistorycznych pod postacią „zobiektywizowanej twórczości grupy intelektualistów” (dość oczywistym jej przykładem są podręczniki) bezpośrednio wskazuje na pracę z tekstem i uruchamia hermeneutyczny kontekst jego odczytania. W rezultacie „przedmiotem badań są nie tylko proste zjawiska (fakty), ale także ukryte założenia i sensy oraz wynikające z nich konsekwencje. Obejmuje także analizę, porównanie i syntezę stanowisk dokonywane w ramach badań diachronicznych i synchronicznych, których celem jest uchwycenie nie tylko następstwa zdarzeń i ich dynamiki, ale także tego, co jest względnie trwałym czy uniwersalnym wspólnym mianownikiem”<sup>34</sup>. Takie rozumienie badań metahistorycznych nie tylko koresponduje, ale i w znacznej mierze pokrywa się z rozważaniami Barbary Skargi. Podniesienie przez Sztobryna kwestii historycznej zmienności i poszukiwania dziejowych niezmienników niemal dosłownie powtarza **pytanie o granice historyczności**. Charakterystyczna dla obydwu koncepcji perspektywa przetrąca sztuczną, a mimo to dość powszechną, rozłączność badań synchronicznych i diachronicznych. Za tak spójnym traktowaniem przedmiotu badań w perspektywie metahistorycznej przemawia swoiste postrzeganie analizowanych treści:

metahistoryczne badania będą opisem – z zastosowaniem metajęzyka – zarówno teorii mieszczących się w pojęciu doktryny pedagogicznej, jak i teoretycznych wypowiedzi ku niej zmierzających<sup>35</sup>.

Skupienie spojrzenia badawczego nie dotyczy zatem tylko zwykłe w dziejach precyzyjnie lokalizowanej myśli, ale także często trudnego do ogarnięcia obszaru jej odniesień. Ten zaś daleki jest od przestrzegania czasowych ram

postrzegania materiału badawczego czy samego postrzegania historii wychowania jako dyscypliny naukowej. Jednakże cechujący formułowany projekt poziom uogólnień sugeruje rozwinięcie tych kwestii już w zasadniczej części pracy.

34 S. SZTOBRYN: *Historiografia edukacyjna i jej metodologia. Wybrane zagadnienia. W: Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Red. S. PÁLKA. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2010, s. 303.

35 S. SZTOBRYN: *Polskie badania nad myślą pedagogiczną...*, s. 16.

epoki, w której owa myśl się narodziła czy zyskała na znaczeniu. Ponadto w tego typu badaniach uwydatniona zostaje pozycja aksjologiczna, umiejscowienie interesów, kulturowe osadzenie itd., czyli terazniejsze uwarunkowania narracji.

Podsumowując, można zatem stwierdzić, iż metahistoria stanowi teorię teorii historiografii – w tym przypadku historiografii wychowania. Jako podejście badawcze na gruncie pedagogiki dotyczy w głównej mierze „tradycyjnych badań analitycznych oraz syntetycznych”<sup>36</sup> historii myśli pedagogicznej i oświaty.

Efektom badań metahistorycznych może więc być nie tylko obserwacja historycznego narastania określonych koncepcji i ich interpretacji, ale także stworzenie swoistej mapy typów i poziomów rekonstrukcji oraz różnego rodzaju błędów i zafałszowań, które w tych interpretacjach są ukryte (w sposób nieświadomy lub zamierzony). [...] Chodzi więc o wydobywanie nie tylko różnorodności możliwych interpretacji danego zjawiska, ale także o uchwycenie głównych linii przewodnich w jego ewolucji, swoistych stałych, wokół których protagonistycznie czy antagonistycznie narastały dyskusje<sup>37</sup>.

Ostatecznie zatem przyjętą metodę określiłbym jako hermeneutyczną analizę tekstu, którą wyznaczają w głównej mierze dwie koncepcje badawcze: metoda metahistoryczna oraz warstwowa koncepcja struktury tekstu. Jak można zauważyć, koncepcja Sztobryna determinuje sposób analizy, zaś Skargi – wyobrażenie przedmiotu (tekst) dociekań badawczych. Obydwa podejścia wychodzą z założeń hermeneutycznych, co pozwala mówić o koherentności metody w przyjętej tu postaci.

Na zakończenie tej części – ogólnych, dotyczących charakteru pracy uwag, którego polem stał się niniejszy rozdział – warto zapowiedzieć jeszcze to, co stanowi treść dalszych analiz. Kolejny rozdział poświęcony jest teorii podręcznika akademickiego (*Ku teorii podręcznika historii wychowania*). Okazuje się bowiem, że rozważania tego typu – istotne dla myślenia o podręcznikowej narracji historycznowychowawczej – są w literaturze naukowej stosunkowo rzadkie i rozporoszone (zwłaszcza gdy idzie o teorię podręcznika o charakterze historycznym). Stąd zrodziła się konieczność zarysowania panoramy

36 S. SZTOBRYN: *Historiografia edukacyjna...*, s. 302.

37 Tamże, s. 303.

zagadnienia, by jakkolwiek zbliżyć się do merytorycznego konkretności. Jego treść wypełniają rozważania ogólnoteoretyczne nad syntezami akademickimi, w których perspektywie omawiane są w następnej kolejności konteksty teorii podręcznikowej syntezy historycznowychowawczej; dalszą część stanowi zarys przemian teorii historiografii, który zostaje skonkretyzowany w następującym po nim faktograficznym opisie dziejów podręcznikarstwa historii wychowania. Rozdział 3 (*Implikacje warstwowej koncepcji tekstu dla narracji historycznej*) buduje doprecyzowanie ujęcia każdej z wymienionych w koncepcji Barbary Skargi warstw. Doskonała matryca myślenia o tekście, którą odnajdujemy w *Granicach historyczności*, musiała zostać na potrzeby projektowanych tu badań uszczegółowiona i sprofilowana pod kątem analizy tekstów o charakterze syntezy historycznej. Rozdział 3 stanowi zatem drugi krok przygotowawczy dla właściwych analiz podręcznikowych. Te zaś stanowią treść rozdziału 4 (*Charakterystyka narracji podręcznikowej historii wychowania*). Po względem konstrukcji opowieść tę można było zrealizować na przynajmniej trzy sposoby: albo przedstawiając rys teoretyczny każdej warstwy osobno wraz z opisem jej poszczególnych podręcznikowych realizacji<sup>38</sup>, albo dokonując najpierw omówienia wszystkich warstw, by w kolejnym kroku ująć w osobnym kontekście każdej z nich analizowane podręczniki, albo formułując odrębnie warstwowy opis poszczególnych podręczników dla zyskania perspektywy ukazującej rozgrywanie się sensu na wszystkich poziomach treści konkretnej syntezy<sup>39</sup>. Narracja została przeprowadzona zgodnie z drugim trybem, co w najlepszy sposób winno ukazać przemiany podręczników na poziomie każdej z warstw sensu. Nie zmienia to jednak faktu, że czytając tę część książki można także na dwa pozostałe sposoby, czerpiąc stąd inne zyski lekturowe. Natomiast rozdział 5 (*Historycznowychowawcze dyskursy faktyczne i możliwe*) stanowi oparty na rozdziale wcześniejszym zarys przemian syntez historycznowychowawczych oraz próbę uruchomienia w kontekście narracji historycznowychowawczej impulsów płynących z teorii historiografii, na tle której owe przemiany są tu rozpatrywane. Ujęcie historiografii wychowania w szerokim horyzoncie metodologicznym huma-

38 Struktura rozdziałów 3 i 4 jest identyczna także po to, by możliwa była lektura poprzedzająca każdy z podrozdziałów rozdziału 4 odpowiadającym mu podrozdziałem rozdziału 3 w funkcji niejako teoretycznego wstępu.

39 W kontekście hermeneutyki Barbary Skargi jest to lektura bardzo mocno uzasadniona, bowiem wskazane przez badaczkę przestrzenie tekstu nie tylko wzajem się przenikają, ale także dopiero łączne ich traktowanie pozwala na odczytanie sensu tekstu.



nistyki miałoby jednocześnie pozwolić na ukazanie możliwości uprawiania pedagogicznej historii wychowania. Rozdział ten wieńczy fragment innego typu niż pozostałe części pracy. Tytułowe „szkodliwe oczywistości” to krótka lista pozorów czy też „zabobonów” historii wychowania, które wydają się domagać rozważenia w ramach historii wychowania. Ów zestaw jest z założenia niepełny, stroniczny i wręcz wystawiający się na krytykę – lecz nie o spójną teorię tu idzie, a raczej o zebranie wątpliwości, które wyłaniają się z zaprzęgniętych do niniejszych analiz lektur.

\* \* \*

Na koniec, zapowiadając dalsze, dotyczące teorii podręcznika do historii wychowania analizy, warto rozważyć stosunkowo ważną kwestię terminologiczną. Jeśli w jakimś uproszczeniu stwierdzić można, że materiał badawczy niniejszych rozważań stanowią podręczniki do historii wychowania, bez uruchomienia choć skromnej synonimii, liczba powtórzeń tego terminu zepchnęłaby opowieść w granice stylistycznej nieporadności. Stąd synteza historycznowychowawcza, wydawnictwo podręcznikowe czy podręcznik do historii wychowania odnoszą się do publikacji tego samego gatunku, pomimo iż z powodzeniem można wskazywać różnice w odcieniach znaczeniowych tych określeń. Niemniej tam, gdzie owe leksykalne rozbieżności nabierają wagi merytorycznej, jest to podkreślone, by zamienne używanie wskazanych określeń nie rzutowało negatywnie na merytoryczny wydźwięk prowadzonych analiz.

Przy okazji tych terminologicznych wyjaśnień zwróćmy także uwagę na określenie **historycznowychowawczy**, które dla przyjętej perspektywy staje się centralne, a w tej postaci (brak łącznika) jest właściwie nieobecne w literaturze przedmiotu i może budzić pewne zastrzeżenia. Aspekt językoznawczy jest jednak w tym wypadku dość jednoznaczny i może nieść istotne konsekwencje merytoryczne. Otóż, ujmując rzecz najprościej, gdy wskazujemy na treści historyczno-wychowawcze, mowa jest o połączeniu dwóch tematów: historii i wychowania (podobnie, gdy mowa jest np. o Wydziale Historyczno-Socjologicznym, który zajmuje się historią i socjologią). Tymczasem nam idzie o rzecz inną, o patrzeć na wychowanie w perspektywie historycznej. Synteza historycznowychowawcza zgłębia zatem naturę wychowania przez uruchomienie perspektywy historycznej (analogię semantyczną można odszukać w ugruntowanym w literaturze naukowej określeniu synteza historycznoliteracka). Takie rozstrzygnięcia terminologiczne przesu-



wają dyscyplinę w obszar powinowactwa z teorią wychowania. Jeśli dążeniem klasycznej historii jest jak najpełniejszy opis przeszłości, w której nie przede wszystkim, ale niejako siłą rzeczy znajdują się także byty związane z wychowaniem, to jest to zadanie o zgoła innej niż pedagogiczna naturze i innej wymaga metodologii. Oczywiście, nie znaczy to, że pedagog<sup>40</sup> może obyć się bez rzetelnie skonstruowanego archiwum...

40 Dodatkowego komentarza wymaga jeszcze jedna kwestia. Niewątpliwie należy dostrzec przekaz, jaki niesie ze sobą używanie zwykle męskich form, gdy bez wskazania na konkretne osoby mowa jest zarówno o autorach, jak i o autorkach jakichś tekstów, przedstawicielkach i przedstawicielach danych nurtów, dyscyplin naukowych itp. Jeśli jednak niesie on znamiona językowej dyskryminacji, to jednocześnie w obecnym stanie języka, przeciwdziałanie mu domaga się formy obarczonej narracyjną „ociężałością” i nadmiarem nieugruntowanego komunikacyjnie słowotwórstwa. Dlatego w tym aspekcie niniejsze rozważania prowadzone są w stylistyce „tradycyjnej”, językowo jakby bardziej naturalnej, pomimo iż właśnie owa „naturalność” użycia języka jest problematyczna. Pozostaje jedynie liczyć na to, że niniejszy komentarz będzie choć częściowym dla tego wyboru usprawiedliwieniem, które dopełnią starania o możliwie niekłopotliwy w odbiorze styl przedstawianych tu treści.



## Rozdział **2**

### **Ku teorii podręcznika historii wychowania**

W pouczeniu na ogół jest coś podejrzanego<sup>1</sup>.

Leszek Kołakowski

Mamy nieodparte wrażenie, że sprzęganie „podręczności” i rozwoju dyscyplinarnego oraz troski o źródłowość nie jest zwykle możliwe bez szkody dla tej ostatniej funkcji, wbrew nadziejom, ambicjom i deklaracjom autorów słowników<sup>2</sup>.

Monika Jaworska Witkowska, Lech Witkowski

1 Prof. Leszek Kołakowski o tym, co jest ważne w życiu. Rozmawiał J. ŻAKOWSKI. „Polityka” z dnia 15 września 2004 r. <http://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/spoleczenstwo/11583,1,rozmowa-z-prof-leszkiem-kolakowskim-filozofem.read>

2 M. JAWORSKA-WITKOWSKA, L. WITKOWSKI: *Dydaktyka przeżycia: terra incognita? O dochowanie twórczej wierności przesłaniu naukowemu Wincentego Okonia*. W: *Przeszkody dla rozwoju humanistyki w szkołach wyższych (z pedagogiką w tle) w perspektywie troski o uniwersytet, kulturę humanistyczną i podręczniki*. Red. M. JAWORSKA-WITKOWSKA, L. WITKOWSKI. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2011, s. 27.



## 2.1. Wstęp

Rozdział niniejszy składa się z czterech części. Pierwsza jest *de facto* zarysem problemów, które dotyczą kwestii teorii podręcznika akademickiego. Idzie nam tutaj przede wszystkim o zakreszenie pewnej panoramy ogólnych zagadnień, które potencjalnie czy też faktycznie rzutują na podręcznik do historii wychowania, bowiem wydaje się, że źródła słabości syntez historycznowychowawczych w znacznej mierze tkwią już w gatunkowej problematyczności samego podręcznika. Równocześnie wypracowany zestaw zagadnień częściowo został także dobrany tak, by uruchamiane wątki pochodziły z okresów, w których powstawały badane tutaj syntezy historycznowychowawcze; a zatem przedstawiony opis w znacznej mierze biegnie także wzdłuż głównej linii rodzących się od początków XX wieku wątpliwości wobec tekstów tego typu.

Tak zorientowana badawczo część pierwsza stanowi zapośredniczenie dla części drugiej, która skupia się na konstruowaniu kontekstów pozwalających na opis specyfiki podręcznikowej syntezy historycznowychowawczej. Rozważania te to trzy **impulsy** (zatem nie strategiczne, całościowe omówienia, ale punktowe inspiracje dla myślenia o polu nas interesującym), które pochodzą z bliskich pedagogice dziedzin. Przytaczam je tutaj z jednej strony dla rozszerzenia panoramy kontekstowej, z drugiej zaś dla promocji dążenia ku integralności humanistyki, którą przecież tworzą tematy – nie dyscypliny. Niech jednak nie okaże się tu zwodniczy fakt, iż filozofia, psychologia i socjologia potraktowane zostały wybiórczo. Z każdej z tych nauk wybrano „flagowe”, jak mierniam, podręczniki – i to w taki sposób, by były one zdolne wywołać

kwestie kluczowe dla pojętego tematu badań. Część trzecią i czwartą niniejszego rozdziału stanowią opisy przemian teorii historiografii oraz rozgrywania się w tym samym czasie historii podręczników do historii wychowania. Zestawienie tych opowieści jest jednym z celów niniejszej pracy, jednakże nie może się ono dokonać bez osadzenia tej drugiej w szerszym kontekście teorii podręcznika, do czego teraz w pierwszej w kolejności przejdziemy.

## 2.2. Teoria podręcznika akademickiego

### 2.2.1. Wprowadzenie

Projekt zdefiniowania gatunkowości podręcznika oparty na tematycznej zawartości tego typu tekstów nie rokuje zbyt dobrze. Wystarczy pobieżnie rozważyć realizowane i potencjalne tematy, którym można podręcznik poświęcić, by poczuć posmak nieopisywalnego zróżnicowania realizacji tego gatunku. Dlatego też pytanie o ogólną charakterystykę podręczników przede wszystkim przybiera postać pytania o ich przeznaczenie i sposób prowadzonej narracji; zatem nie tyle o to, **co** zostaje opisane, ale **jak** ów opis jest skonstruowany. Powstały na gruncie polskiego strukturalizmu *Słownik terminów literackich* ujmuje gatunek następująco:

**Podręcznik** (ang. *handbook*, *textbook*, fr. *manuel*, niem. *Handbuch*, *Lehrbuch*, ros. учебник) – systematyczny wykład podstawowych wiadomości z danej dziedziny wiedzy, zawarty w osobnej książce. Przeznaczenie p. jest praktyczne, struktura i zakres materiałowy odpowiadają zazwyczaj obowiązującemu programowi nauczania. Stąd podział na p. szkolne, uniwersyteckie itp. Istnieją jednak podręczniki nie mające bezpośredniego przeznaczenia dydaktycznego, przynoszą one wówczas podstawowe wiadomości z danej dziedziny wiedzy, nie ograniczone wymaganiami programu nauczania<sup>3</sup>.

Przedstawiona definicja pozwala na konkluzję wskazującą, iż o wiedzy, którą podręcznik rozporządza, można powiedzieć niewiele więcej niż to, że jest

3 M. GŁOWIŃSKI, T. KOSTKIEWICZOWA, A. OKOPIEŃ-SŁAWIŃSKA, J. SŁAWIŃSKI: *Słownik terminów literackich*. Wrocław–Warszawa–Kraków: Ossolineum, 2002, s. 393 (autorem hasła jest Michał Głowiński).

objęta konkretnymi granicami (dziedziny, dyscypliny) i poddana strukturyzacji, a także stanowi ją zbiór treści najważniejszych (co nie oznacza automatycznie ich nikłej złożoności)<sup>4</sup>. Zauważmy także, iż podkreślany tu aspekt „praktyczności”, na pierwszy plan wysuwający dydaktyczne przeznaczenie książek tego typu, wprowadza w pulę dystynktywnych cech gatunku element niezwykle kłopotliwy w teoretycznym uchwyceniu – recepcję tekstu. Jest to o tyle ważne, że w wypadku podręczników aspekt ów może rozstrzygać o gatunkowości konkretnych dzieł. To recepcja staje się tym samym warunkiem nadrzędnym – podręcznikowym „chrztem” dla danej książki. Dla poparcia tej tezy zważmy, iż z jednej strony istnieją przykłady książek, których autorzy nie mieli zamiaru pisać podręczników i dopiero odbiorcy taki status ich tekstom nadali<sup>5</sup>, z drugiej zaś, wydawnictwa, które wbrew (pod)tytułowemu samookreśleniom (z racji choćby jakości treści czy jej formy) za podręczniki uznane być nie mogą lub jako takie zupełnie nie funkcjonują. W pulę możliwości włączmy także dość przecież częstą sytuację, w której dana synteza staje się pomocą głównie dla grup odbiorców spoza autorskich dedykacji.

Idąc dalej podjętym i zapewne już czytelnym tropem mnożenia definicyjnych niedogodności, zauważmy, że gatunkowe rozstrzygnięcia wydają się problematyzować także fakt stosunkowo niskiej w perspektywie diachronicznej stabilności samego gatunku. Każdy podręcznik jest jakby bardziej doraźny niż inne formy literackie. Nie tylko został napisany z myślą o odbiorcach autorowi współczesnych, osadzony w konkretnym kontekście historycznym, lecz także wobec zaistnienia konkretnego braku usystematyzowania danego wycinka wiedzy – podkreślana tutaj użyteczność tej książki czyni drugoplanowym aspirowanie do ponadczasowości czy wiekopomności dzieła<sup>6</sup>.

4 Określenie jakichś treści mianem podstawowych jest w pierwszym rzędzie wskazaniem na ich znaczenie dla zgłębianego obszaru wiedzy i nie ma tu automatyzmu skojarzenia z niskimi wymaganiami. To, że w praktyce poznawczej podstawami często są tezy o najszerszym zasięgu swej trafności, zatem generalizacje, które ze swej natury unikają wielości odmian i złożoności treści o lokalnej mocy deskrypcji, co przekłada się na nikłą złożoność samego uogólnienia i jego łatwiejszą przyswajalność, nie jest obowiązującą zasadą i nie oznacza, że teza skomplikowana nie może być teżą podstawową, zupełnie krytyczną dla prowadzonego namysłu.

5 Władysława Szulakiewicz jako przykład takiego podręcznika do historii wychowania, który „w zasadzie” podręcznikiem nie jest, podaje tekst *Polska myśl pedagogiczna. Jej główne linie rozwojowe stan współczesny i cech charakterystyczne* Bogdana Nawroczyńskiego.

6 Istotność recepcji podręcznika wynika także z charakterystycznego podziału jego funkcji: popularyzacji wiedzy i naukowej. Wydaje się on zasadny i stosunkowo często wy-

Ale i to nie wszystko. Choć wobec przemian dotyczących rozumienia samej idei podręcznika możemy wyłonić pewien stały aspekt, to i tak jego „przydatność” w precyzowaniu cech gatunku dla coraz to bardziej wartościowych realizacji okazuje się wątpliwa. Idzie tutaj o swoisty, jak się zdaje, ponadczasowy **rygor pełni opisu**, z którego rozlicza się autorów podręczników, ulegając roszczeniu z zasady niewypełnianemu. Każdą próbę syntezy „psuć” mogą głosy bardziej lub mniej życzliwych komentatorów, punktujące niedopełnienia opisu pola, które wyznaczają spięte tytułem zamierzenia. Ba! Nieraz nawet sam autor we wstępie czy posłowniu, zgodnie z naukową przyzwyczajnością, nie szczędzi sobie podobnych „razów”<sup>7</sup>. Ta jednoczesna konieczność (głównie dydaktyczna) i epistemologiczna niemożliwość podręcznika musi wywołać dość niezwykłą w kontekście genologicznym wielorakość i nieokreśloność. W konsekwencji, jak zauważył Józef Skrzypczak,

nie wydaje się, aby jakiegokolwiek próby skonstruowania zoperacjonalizowanej definicji podręcznika „w ogóle” powiodły się kiedykolwiek, ponieważ wobec ogromnej różnorodności modeli podręczników nie jest to po prostu możliwe<sup>8</sup>.

Jednakże podobna antynomia przedmiotu wysiłków analitycznych – która w przypadku podręcznika osiąga zupełnie różne stopnie intensyfikacji w zależności od choćby wiekowego rozróżnienia adresatów czy też instytucjonalnego przeznaczenia – mogłaby okazać się szczególnie prowokująca

stępuje w analizach podręczników, choć autorzy używają dość różnych określeń. Na przykład Dominik Lewiński w analizie *Zarysu teorii literatury* wyróżnia trzy rodzaje kierującej tekstem motywacji: dydaktyczna (na którą składać by się miała np. stopniowalność wiedzy), organizacyjna (warunkowaną czasem trwania kursu) oraz kulturowa (popularyzacja nauki). Łącząc pierwsze dwie motywacje ze względu na ich wspólny (m.in. dydaktyczny) charakter, uzyskamy wspomniany modelowy, dwuelementowy podział. Lewiński słusznie zwraca jednak uwagę, że rozgraniczenie między naukowością i popularyzowaniem jest dość niewyraźne, gdyż humanistyka nie ma określonych instancji popularyzujących wiedzę (por. D. LEWIŃSKI: *Strukturalistyczna wyobraźnia metateoretyczna: o procesach paradygmatyzacji w polskiej nauce o literaturze po 1958 roku*. Kraków: Universitas, 2004).

7 Można doszukiwać się tutaj także jednego ze źródeł „popularności” formy zarysu w syntezach historycznowychowawczych – nawet znaczne objętościowo podręczniki w swym tytule wskazują na tę, wydawałoby się, skromniejszą formę pisarstwa naukowego, co odnajdujemy w świetle pewnej paradoksalności, którą przyjdzie jeszcze rozważać.

8 J. SKRZYPCHAK: *Konstruowanie i ocena podręczników. Podstawowe problemy metodologiczne*. Poznań–Radom: Wydawnictwo ITE, 1996, s. 23.

badawczo; nie wydaje się także świadczyć o niskim stopniu zaawansowania tak prowadzonego namysłu. Wobec tej ostatniej myśli warto rozważyć, czy nie wymaga większej ostrożności automatyzm uogólniający klasyczną intuicję Thomasa Kuhna o przedparadygmatyczności namysłu (zatem początkowym, czyli niskim stopniu zaawansowania refleksji), jeśli ten nadal toczy żywe analizy prowadzące do określenia tego, co jest samym jego przedmiotem. Otóż słabość pytania o owe „nadal” ujawnić może pójsie śladem rozważań Eliasa Canettiego i formułowany tu swoisty **test wątpliwości**. Jego sens zawierałby się w przeświadczeniu, że **warunkiem uznania własnej tożsamości jest wątplenie we własne prawo do niej**<sup>9</sup>. W przykładzie na zagadnienie nas interesujące należałoby założyć, że na naukową odpowiedzialność dyscypliny składa się m.in. żywienie wątpliwości, co do podstawowych cech i natury przedmiotu, który czyni obszarem swych wysiłków badawczych. Przyjdzie jeszcze korzystać z tej myśli w dalszej części niniejszych rozważań – dla namysłu nad podręcznikami wyzyskajmy z niej przede wszystkim problematyzowanie oceny wysiłków badawczych, gdy przynoszą one „nieostry”, nie dość wyrazisty czy też odległy od definitywności efekt.

Zauważmy także, że jeśli na polu dydaktyki ogólnej literatura naukowa dostarcza rozważań w obfitości niemal godnej zróżnicowania samych podręczników, to teoria podręcznika akademickiego pod względem pomocnej bibliografii już nie jest obszarem wiedzy tak bogatej i zgłębianej. Rys etiologii takiego stanu rzeczy mógłby wskazać na dość znaczne niedoszacowanie akcentu andragogicznego w myśleniu o dydaktyce<sup>10</sup>; również na dużą różnorodność akademickich książek pomocniczych, co wiąże się ze znacznie większą specjalizacją wiedzy wyższej (a przynajmniej takie daje wrażenie). Wydaje się też, że deficyt teorii podręcznika akademickiego wywołany jest dość naturalną konsekwencją przekonania o decydującej dla toku nauczania i zajęć roli

9 W oryginalnym brzmieniu Canetti odnosi tę tezę do tożsamości pisarza, co w kontekście naszych rozważań wiąże ją w tym źródłowym jej sensie z postacią autora podręcznika. Lech Witkowski uruchamia ów trop wobec zawodu nauczyciela/pedagoga; jego sens można sformułować następująco: kto nie wątpi w swoje prawo do bycia pedagogiem, nie jest nim (L. WITKOWSKI: *W stronę zdecentrowanego rozumienia świata*. W: Tęgoż: *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje szkice*. Warszawa: IBE, 2007).

10 Zgodnie z silnym acz słabo uświadomionym stereotypem, który w nieco przejawionej wersji przybiera postać tezy, że dorosły to ktoś, kogo się już nie uczy, a jeśli nawet, to zadość koniecznej refleksji czyni tu pula środków dydaktycznych wypracowanych na potrzeby edukacji dzieci, młodzieży.



tekstu opartego na wypowiedzi prowadzącego wykład, ćwiczenia, seminarium, itd. A może teoriiotwórcza praca została już wykonana i podręcznik akademicki dziedziczy po wielokroć zgłębianą naturę podręczników konstruowanych dla niższych szczebli edukacji? Powyższe konteksty wzajemnie się nie wykluczają, natomiast ich konsekwencje zdają się rodzić niedostatek debat wokół strategii konstruowania podręcznika akademickiego. Te zaś, które już toczą się, w większym stopniu dotyczą wątpliwości, co do zasadności samego formułowania tego typu książek niż konkretnych strategii ich realizacji.

### 2.2.2. Socjalizacja i wyzwianie

W biografiach edukacyjnych pierwszy kontakt z podręcznikiem zachodzi bardzo wcześnie, zaś częstotliwość kolejnych spotkań każe podejrzewać, że ich rola jest znaczna (lub przynajmniej niesie ze sobą znaczny potencjał). Jednocześnie teksty te stanowią podstawowe podłoże dla samej **nauki uczenia się**. Siłą rzeczy ścieżka kolejnych tytułów w biografii edukacyjnej tworzy i zmienia – w sposób mniej lub bardziej dla uczniów uświadomiony – kompetencje korzystania z syntez, które to stanowią wstępne uposażenie przyszłych studentów. Dobrze oddaje charakter nabywania tych kompetencji trzystopniowa wizja teorii edukacji wg Gregory'ego Batesona<sup>11</sup>. Niemniej prowadzenie dalszych, już bardziej specyficznych rozważań wydaje się wymagać osadzenia w kontekstach dziedziczonych z niższych szczebli edukacji, wcześniejszych etapów rozwojowych. Między innymi nad łącznością owych aspektów z realiami edukacji akademickiej w najbliższych akapitach przyjdzie nam się rozwozić.

Czesław Kupisiewicz wskazuje na następujące funkcje podręcznika: motywacyjną, informacyjną i ćwiczeniową; funkcje te „może i powinien speł-

11 W schematycznym uproszczeniu pierwszy stopień, edukacja pierwotna – proto-edukacja – odpowiada treści poznania; deuterioedukacja jest znacznie rzadziej uświadamiana i dotyczy sposobów uczenia się, sprawdzania ścieżek wydarzeń poznawczych dla ewentualnego ich powtarzania (lub dyskwalifikacji); edukacja trzeciego stopnia buduje umiejętność „modyfikacji zbioru alternatywnych możliwości, które [podmiot – przyp. Ł.M.] nauczył się zarazem przewidywać i kontrolować w procesie deuterioedukacji” (Z. BAUMAN: *Edukacja: wobec, wbrew i na rzecz ponowoczesności*. W: *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*. Red. M. DUDZIKOWA, M. CZERPANIAK-WALCZAK. T. 1: *Istota i sens wychowania – wokół kontekstów i znaczeń*. Gdańsk: GWP, 2007, s. 140). Widać zatem, że mamy do czynienia z konstrukcją warstwicową, gdzie warstwa niższa warunkuje powstanie warstwy wyższej.

niać każdy podręcznik szkolny i akademicki”<sup>12</sup>, choć ich realizacja zależy od wieku, przedmiotu i trybu kształcenia. Wincenty Okoń dzieli aspekty przeznaczenia tego typu książek na cztery elementy – funkcję informacyjną, badawczą, praktyczną, samokształceniową – podkreślając jednocześnie, iż

[S]zczególne znaczenie ma funkcja badawcza w podręcznikach dla szkół wyższych. Prowadzenie własnych badań przez studenta, inspirowanych przez podręcznik, pozwala na rozszerzenie w toku studiów niezbędnego wykształcenia metodologicznego. [...] Ważne jest także, aby podręcznik akademicki dawał dobre oświetlenie metodologiczne danej dyscypliny. Metodologia jest częścią integralną każdej nauki, toteż nie może jej brakować w podręcznikach o prawdziwej wartości naukowej<sup>13</sup>.

Dwa przytoczone konteksty pokazują także, iż szkolno-akademicką ciągłość teorii pisarstwa podręcznikowego w znacznej mierze utwierdzają również same syntezy dydaktyki ogólnej. **Podręcznik akademicki wyróżniany jest tutaj z reguły jedynie przez inne nasilenia danej cechy czy funkcji dystynktywnej dla podręcznika w ogóle.** Zresztą o stosowaniu kryteriów ogólnych do książek uniwersyteckich świadczy też wyraźna dbałość autorów o to, by formułowaniu zasad tworzenia podręcznika jednocześnie towarzyszyła ich realizacja. Warto jednak zauważyć, że, być może, odstępstwem od tego uogólnienia owocuje cytowana tutaj znakomita uwaga Wincentego Okonia o konieczności omówienia („oświetlenia”) w podręcznikach aspektów metodologicznych danej dyscypliny. Wydaje się, że odślanianie reguł zdobywania i „atestowania” wiedzy na potrzeby podręcznika nie jest konieczne, jeśli idzie o książki przeznaczone dla początkowych stadiów

12 C. KUPISIEWICZ: *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Polska Oficyna Wydawnicza „BGW”, 1995, s. 92.

13 W. OKOŃ: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”, 1998, s. 298. Zarówno Czesław Kupisiewicz, jak i Wincenty Okoń są autorami istotnych rozważań nad teorią podręcznika. Wskażmy jednak przynajmniej w formie wskazówki bibliograficznej inne teksty, które traktują o zagadnieniu: R. INGARDEN: *O roli podręcznika w nauczaniu w szkole średniej*. „Muzeum” 1939, z. 2; Z. MYŚLAKOWSKI: *Nauczanie żywe a podręcznik szkolny*. Lwów: Księgarnia Pedagogiczna we Lwowie, 1936; K. SOŚNICKI: *Ogólne założenia podręczników szkolnych*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1962; C. MAZIARZ: *Rola podręcznika w kierowaniu samokształceniem*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1965; W. KOJS: *Uwarunkowania dydaktycznych funkcji podręcznika*. Warszawa: wsip, 1975.

edukacji – nawet więcej: zamieszczanie takich treści może wręcz okazać się szkodliwe. Jak pisze Zygmunt Mysłakowski: „Przedwczesne wpajanie dziecku poczucia względności i zmienności nauki mogłoby zakłócić proces organizacji doświadczeń, pogrążyć i upłynnić to, co powinno być stałe, jako stopień do osiągnięcia dalszych stopni”<sup>14</sup>. Jednakże na poziomie wyższym narracja metodologiczna okazuje się niezwykle istotna, na co słusznie zwraca uwagę Okoń. Posłużmy się w tym miejscu wspomnianym już kontekstem trzystopniowej wizji edukacji. Otóż nauka trzeciego stopnia (*tertiary learning*) mierzy w zdolność do dynamicznego operowania sposobami uczenia się, zatem także oporu wobec własnych nawyków, przyzwyczajęń. Zygmunt Bauman świetnie ukazuje istotę edukacji trzeciego stopnia i jej szczególnie potencjał w opisie ponowoczesności. Również wstępując na drogę bogacenia znaczeń tego konstruktu, nawiążmy do przenikliwych tez Richarda Rorty’ego, który niewielki, acz cenny tekst pt. *Edukacja i wyzwanie postnowoczesności* rozpoczyna w sposób następujący:

Tak jak to widzę, edukacja ma dwie główne funkcje: socjalizację i wyzwianie (*liberation*). Pierwsze polega na przekształceniu małych zwierzątek w istoty ludzkie poprzez czynienie ich zdolnymi do kontrolowania i do sublimowania emocjonalności (*passions*) w społecznie akceptowalny sposób, do posługiwania się perswazją zamiast siły, do stawania się członkami społeczności ludzkiej. Drugą stanowi wyzwianie ludzi od [dominacji] ich rodziców, od środowiska i tradycji, w których wyrastali, poprzez wyzwianie ich wyobraźni – aby umożliwić im zwrócenie się ku jakościowo nowym (*novel*) praktykom społecznym, jakościowo nowym formom życia, nowym sposobom istnienia ludzkiego<sup>15</sup>.

Zauważmy, że owe funkcje edukacji, gdy wspomnimy rozważania Baumana, stają jednocześnie jej stopniami – proto- i deuterodukacja są treścią socjalizacji, zaś edukacja trzeciego stopnia jest *de facto* zdolnością do (samo)wyzwalania. W celnej i jednocześnie dramatycznej uwadze, której sens odnosi się tym samym także do wykorzystywanego przez Baumana

14 Z. MYŚLAKOWSKI: *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności. Studia z filozofii wychowania*. Warszawa: Książka i Wiedza, 1965, s. 328.

15 R. RORTY: *Edukacja i wyzwanie postnowoczesności*. Przeł. L. WITKOWSKI. W: *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Red. Z. KWIECIŃSKI, L. WITKOWSKI. Warszawa: IBE, 1993, s. 96.

konstruktu Batesona, Rorty stwierdza, że w kontekście instytucjonalności nauczania ujawnia się deficyt realizacji funkcji wyzwiania. Jeśli bowiem niższe szczeble szkolnej edukacji, gdzie dokonuje się socjalizacja, realizują niemal wszyscy, w wypadku szkolnictwa wyższego z pewnością tak nie jest.

Doceniając wagę diagnoz Rorty'ego i Baumana w ich szerokim, ogólnopedagogicznym znaczeniu, skoncentrujemy się na bardzo wyraźnych konsekwencjach, jakie niosą one dla postrzegania podręcznika. Socjalizacja i wyzwianie są w znacznej mierze tendencjami o przeciwnych wektorach. W konsekwencji podręcznik szkolny i podręcznik akademicki wydaje się w tej perspektywie dzielić podobna jakościowa niezgodność, co odsyła nas na powrót do przemyślenia tezy o ciągłości teorii podręcznika na przestrzeni wszystkich szczebli edukacji. Równocześnie jednak umocnieniu uległa teza o dużym znaczeniu treści metodologicznych w podręcznikach akademickich. Zauważmy, że „ogólne” podręczniki do metodologii danej dyscypliny nie czynią zadość temu zadaniu (choć podręcznik do metodologii historii wychowania byłby zupełnie niezwykle wydarzeniem wydawniczym). Być może zatem wspólną reperkusję teorii Batesona, rozważań Baumana, Rorty'ego i Wincentego Okonia stanowi przeświadczenie, że konieczne i zupełnie naturalne jest czynienie przedmiotem narracji także jej samej. Dochodzi wtedy do oznaczenia pozycji, z której się pisze, w wachlarzu możliwych sposobów uprawiania dyscypliny, czy też w szerokim kontekście paradygmatycznym. Uwydatnia się tu także to, co stanowi o idiomatyczności podejścia, co opiera się na elementach, które nie odnajdują precedensu.

Dla przeciwwagi wobec radykalnego oddzielania studiów wyższych od socjalizacji wystarczy zauważyć, że pozwalają one na zdobywanie nowej wiedzy i umiejętności, zgłębianie nieznanych dotąd adeptom obszarów, a ich tok inicjowany jest wpajaniem praw podstawowych i w danej dyscyplinie uznawanych powszechnie, co przecież nawiązuje do logiki socjalizacji. Także Mieczysław Malewski w kontekście syntez przeznaczonych dla szkolnictwa wyższego podtrzymuje opinię Józefa Skrzypczaka, jednocześnie formułuje następujące rozumienie gatunku: „podręczniki akademickie zawierają podstawową wiedzę dyscyplinową, wiedzę elementarną albo wręcz wiedzę kanoniczną”<sup>16</sup>.

W toku narracyjnym istnieje pewnego rodzaju pokusa – może wymóg – nadania tezom wyrazistym wartościującego operatora – umiejscowienie

16 M. MALEWSKI: *Czy koniec ery akademickich podręczników?* „Teraźniejszość – Czwórnok – Edukacja” 2008, nr 4 (44), s. 86.

ich po stronie treści autorsko akceptowanych czy wręcz promowanych lub w obszarze dyskwalifikacji. Tymczasem wobec wcześniejszych uwag trudno rozstrzygnąć niezgodność funkcji edukacji – socjalizacji i wyzwalań; zresztą jej przezwyciężenie może nieść ze sobą kosztowną redukcję dwoistego sedna samego wychowania. W trybie uogólnienia zauważmy jednak, że zarysowana tu antynomia prowadzi do dwóch epistemologicznych wizji podręcznika. Z jednej strony jest to książka „zamknięta”, oferująca wiedzę kompletną, operująca treściami kanonicznymi (także kanon wyznaczająca); z drugiej książka „otwierająca” – konteksty i literaturę, które są raczej zadaniem niż zadane – zaopatrzona w pewną pulę metodologicznych minimów dla poruszania się po danym obszarze wiedzy (przynajmniej w „dzisiejszym”, aktualnym jej kształcie). Natomiast, jeśli mówić o rozróżnieniu na model tradycyjny i nowoczesny, podręcznik o linearnej narracji – o addytywnej strategii przedstawiania wiedzy, która prowadzi do ogarnięcia coraz to bardziej złożonych jej obszarów, by w efekcie osiągnąć poziom uznanego kanonu i dać podstawę do przyszłego poruszania się po jego peryferiach – byłby podręcznikiem tradycyjnym. Mówimy tu o ujęciu sumarycznym, zamkniętym. Tymczasem model nowoczesny skłania się ku strategii hipertekstowej i metatekstowej. Skupia się zatem na budowie możliwie dużej bazy kontekstów, które niekoniecznie odnoszą się do jakiegoś centrum, trzonu dyscypliny. Podręcznik w tym ujęciu jest książką nie tyle o danym przedmiocie, ile o sposobach myślenia o nim. Można pokusić się o sformułowanie tezy, że współczesne podręczniki winny być w znaczącej części książkami metodologicznymi, które pomagają tworzyć strategię budowania i przekształcania wiedzy. Oczywiście, wskazany podział jest jedynie teoretyczny, w poszczególnych ocenach można bowiem mówić jedynie o przewadze lub dominacji tej czy innej tendencji (a i tu spodziewać się należy zróżnicowania ocen komentatorów, badaczy czy recenzentów tekstów).

### 2.2.3. Gramatyka wiedzy

Ciekawą teorię podręcznika sformułował Zygmunt Mysłakowski w tekście *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności*<sup>17</sup>. Choćby z racji słownika pojęć, który uruchamia autor, rozważania te stanowią wielce wartościowy

17 Z. MYŚLAKOWSKI: *Wychowanie człowieka...*; omawiany tutaj rozdział – *Podręcznik szkolny i książka pomocnicza* – jest jedynie kosmetycznie zmienioną wersją tekstu wydanego w 1936 roku (TEGOŹ: *Nauczanie żywe a podręcznik szkolny*. Lwów: Księgarnia Pedagogiczna we Lwowie, 1936).

impuls<sup>18</sup>. Interesujący nas fragment jest przykładem godnej pozazdroszczenia „higieny” narracji. Tekst rozpoczyna ukazanie siatki powiązań podstawowych kategorii, na której rozpięte zostają dalsze analizy. Stąd też wynika, że dla Mysłakowskiego rozważania o podręczniku *de facto* wywodzą się z rozważań o... dyscyplinie (idzie tu o karność, rygor, subordynację); kategoria ta umieszczona zostaje w samej naturze myślenia problemowego (zdolność do skupienia się). W tym względzie Mysłakowski konstatuje: „Nauczanie bezproblemowe jako coś istniejącego samo dla siebie powinno zniknąć ze szkoły”<sup>19</sup>. Rozważania nad podręcznikiem zostają tu zatem zainicjowane wskazaniem na aspekt problemowości, więc na uwypatnieniu konieczności łącznego ujmowania sytuacji konkretnych i terminów ogólnych, ale także – dodajmy i ten akcent – problematyczności (w sensie sprawiania kłopotów). Tak więc, choć autor nie pisze tego wprost, podręcznik jawi się tutaj również jako narzędzie dyscypliny – w nauczaniu winien być raczej rozwijającym kłopotem (problemem), wyzwaniem niż ułatwieniem.

Przed wszystkim, warto w uwagach Mysłakowskiego podkreślić wielce trafną intuicję, która wskazuje na konieczność zachowania w nauczaniu związku pomiędzy **wiedzą** i **gramatyką wiedzy**: „Myśl jak czółenko tkackie powinna móc przebiegać drogę od żywej nauki do jej gramatyki, i odwrotnie, od teorii do zastosowań”<sup>20</sup>. Jeśli jednak z samą zagadkowością pytania o to, czym jest **wiedza**, jesteśmy oswojeni tysiącleciami filozoficznych pytań o nią, to owa **gramatyka wiedzy** wydaje się pojęciem raczej osobliwym. Nie do końca satysfakcjonuje zasugerowanie przez samego Mysłakowskiego synonimii z teorią jako taką, a przywołanie językoznawczego wyjaśnienia, więc kontekstu przede wszystkim współcześnie czytelnego, jest co prawda narzucające się, ale niezbyt w kontekście całego tekstu sensowne. Wydaje się raczej, że ów termin użyty został w znaczeniu bardziej pierwotnym, zbliżonym do tego, które ujawnia się w przypisywanym Novalisowi określeniu logiki jako **gramatyki myślenia**<sup>21</sup>. Gramatyka byłaby więc tym, czym logika dla myśle-

18 Niech w toku niniejszych analiz nie osłabia naszego zainteresowania tymi myślami fakt, że wymierza je autor w książkę szkolną – nie uniwersytecką – lub też uwaga, iż kryształizacja tych poglądów zachodziła dawno temu – w międzywojniu. I z jednym, i z drugim motywem mierzyliśmy się już w dotychczasowych treściach.

19 Z. MYŚLAKOWSKI: *Wychowanie człowieka...*, s. 327.

20 Tamże.

21 „Die gewöhnliche Logik ist die Grammatik der höhern Sprache, oder des Denkens” (Zwyczajna logika jest gramatyką wyższego języka bądź myśli [tłum. – Ł.M.]; NOVALIS: *No-*

nia, zatem zespołem reguł, które organizują treść. W podobny sposób terminu używa Sławomir Magała, gdy pisze o gramatyce kultury w kontekście myśli Michela Foucaulta – tutaj także idzie o pewnego rodzaju zbiór reguł, którym w tym wypadku autor chce objąć dialogiczną mnogość narracji i języków kultury<sup>22</sup>. Tym samym termin nabiera szerokiego znaczenia. Pójdźmy jednak dalej. W tekście *Ewangelia i gramatyka* Zbigniew Kadłubek świetnie odśladania rzecz następującą:

Średniowiecze rozumiało gramatykę inaczej, niż my to czynimy dzisiaj. Gramatyka była z jednej strony formalistyczną, elementarną dziedziną kształcenia – *recte loquendi scientia* – z drugiej zaś strony stanowiła narzędzie interpretacji i rozumienia tekstów – *ennatio poetarum vel auctorum* – była tym, co dzisiaj moglibyśmy nazwać teorią literatury, filozofią literatury, metodologią badań literackich. [...] W gramatyce jednak dość wcześnie pojawił się temat życia. Gramatyka – nauka o literach i literaturze – uczy rozumieć teksty i świat, uczy żyć<sup>23</sup>.

Tym samym mamy tutaj do czynienia z kontrastowo różną wagą odczytań sensu gramatyki w porównaniu z współcześnie potocznym skojarzeniem z koniugacją, deklinacją, częściami mowy itp. (oczywiście, nie umniejszając wiedzy językoznawczej)<sup>24</sup>. Jak się w dalszej części wyводу okaże, gramatykę wiedzy dostrzega także Barbara Skarga.

Podążajmy jednak dalej w ślad za rozważaniami Zygmunta Mysłakow-  
skiego o podręczniku. Odnajdujemy tu taki oto fragment:

Należy zawsze pamiętać o tej różnicy pomiędzy nabywaniem doświadczenia jeszcze nie istniejącego a uporządkowaniem nabytku. Sam proces w obu razach jest bardzo różny i potrzeby, które do nich prowadzą, są różne. W pierwszym wypadku przejawia się potrze-

*valis Schriften*. Hrsg. F. SCHLEGEL, L. TIECK. Berlin: In der Buchhandlung der Realschule, 1937, Bd. 2. s. 106).

22 S. MAGAŁA: *Gramatyka kultury Michela Foucaulta*. „Studia Metodologiczne” 1991, T. 26.

23 Z. KADŁUBEK: *Ewangelia i gramatyka*. „Tygodnik Powszechny” 2009, nr 44.

24 To nieco obszerniejsze gruntuwanie tego terminu ma swoje poważne uzasadnienie w dalszej części rozważań. Impuls z Mysłakowskiego pozwala nam bowiem na myślenie w warstwie reguł sensu tekstu, które są „gramatyką” warstwy kategoryjnej i tematycznej. Jest to zatem zapowiedź tego, co w dalszej części niniejszej pracy przedstawione będzie jako główny jej trzon, mianowicie koncepcji tekstu, którą sformułowała Barbara Skarga.



ba duchowego wzrostu i rozwoju, coś, co określa się w terminach psychologicznych, podczas gdy w drugim wypadku czynną jest potrzeba logiczna. Jest to potrzeba złożona, genetycznie wywodząca się z jednej strony z potrzeby estetyki i ekonomii myślenia, sprowadzenia doświadczenia do wyrazu jak najczystszej, precyzyjnej i eleganckiej, a z drugiej strony potrzeba psychospołeczna porozumienia się z bliźnimi i, co za tym idzie, nadania doświadczeniu wyrazu dyskursywnego, nadającego się do przenoszenia od jednej osoby do drugiej i umożliwiającego wzajemne próby przekonywania się. Dochodzimy tutaj właśnie do kwestii podręcznika, jego roli, jego stosunku do systemu nauczania<sup>25</sup>.

W dalszej części tekstu czytamy, iż podręcznik winien spełniać drugą z wymienionych potrzeb, której realizację innymi jeszcze słowy Mysłakowski ujmuje następująco:

służyć do utrwalenia, organizowania i wykańczania tego, co już zostało przeżyte i jako przeżycie psychiczne istnieje, niekiedy w formie bardzo swoistej, w systemie personalnym ucznia. To zadanie podręcznika powinno wyznaczać jego właściwości<sup>26</sup>.

Rozważmy tutaj myśl następującą: podręcznik nie służy zdobywaniu wiedzy, lecz organizowaniu doświadczeń już zdobytych (co zdaje się implikować ich utrwalenie), które narażone na idiomatyczność pojmowania odbiorcy winny zostać ujęte regułami szerszego zasięgu niż swoisty, „personalny system”. Stąd też pierwszoplanową właściwością takiej syntezy staje się uwydatnienie samego mechanizmu integracji doświadczeń, więc zasad, które rozpatrujemy tu jako **gramatykę wiedzy**; a niewymówionym tutaj, ale oczywistym aktorem tej sceny jest prowadzący przedmiot czy wykład.

Podkreślana przez Mysłakowskiego waga problemu wiodącego podręcznikową narrację oraz charakter jego przepracowywania wydaje się w pewnej mierze współbrzmieć z tym, co współcześnie w swoich wskazówkach względem warsztatu autora podręcznika mówi Bolesław Niemierko<sup>27</sup>. Badacz

25 Z. MYŚŁAKOWSKI: *Wychowanie człowieka...*, s. 330–331.

26 Tamże, s. 332.

27 Podstawę dla czynionych tu omówień oraz cytowań stanowi wykład prof. Bolesława Niemierki wygłoszony podczas xxv Letniej Szkoły Młodych Pedagogów (12–17 IX 2011, Kazimierz Dolny).



sugeruje zatem, iż samą konstrukcję tekstu podręcznikowego winno poprzedzić ustalenie jego **tezy**. Nie tylko idzie tu o to, by uniknąć złudzenia bezstronnego pisania, czy o zyskanie **świadomości pozycji**, z jakiej się pisze, która jednocześnie staje się **pro-pozycją**, więc wizją podręcznikowo promowaną<sup>28</sup>. Niemierko wskazuje bowiem, iż dopiero sformułowanie myśli przewodniej rodzi możliwość odkryć i staje się szansą na oryginalność tekstu. By natomiast potencjalna nowość czy wyjątkowość ujęcia nie przechodziła w odbiorze w wywołane autorskimi idiosynkrazjami nieporozumienia, Niemierko zaleca systematyczne definiowanie kategorii („inżyniera pojęć”), ilustracje (graficzne, lecz przede wszystkim anegdotyczne) oraz dbałość o lekkość stylu.

#### 2.2.4. Rytualne zaklęcia

Uwydatnienie wagi formy tekstu prowadzi aż po uznanie jej usamodzielnianego znaczenia, które nie wynika li tylko z przedmiotu danego podręcznika. Używając klasycznego tropu Marshalla McLuhana, podkreślmy: już sama forma niesie znaczący przekaz. Nie tylko jednak to, jak jest realizowany podręcznik, znaczy, ale sam fakt, że książka jest podręcznikiem, staje się nośnikiem treści zupełnie istotnych acz zwykle niejawnych.

Mieczysław Malewski w przytaczanej już tutaj analizie podręczników akademickich z zakresu nauk społecznych<sup>29</sup> używa do określenia pewnego gatunku stwierdzeń charakterystycznych dla podręcznikowych wstępów interesującego zwrotu; oto rzeczony fragment:

Niemal wszystkie przejrane przeze mnie podręczniki zawierają **rytualne zaklęcia** o nowoczesności formy, łatwości języka zdolnego prezentować skomplikowane treści, wysokiej efektywności uczenia się nieodłącznie towarzyszącego zwykłej lekturze tekstu, przyjemności czerpanej z poznawania nowych zagadnień itp. Mają one charakter marketingowy. Służą promocji produktu i mają nieskrywane

28 Autor przytaczanego wywodu podkreśla, że im więcej jest podejść do zagadnienia w ramach danej dyscypliny naukowej – im większa jest konkurencja ujęć, systemów – tym większa staje się szansa na jej postęp.

29 Lektura tego tekstu skłania do uogólnień obejmujących nauki humanistyczne, choć autor określa status swych wniosków: „Odpowiedzialność za ich transfer na inne dziedziny czy dyscypliny naukowe spoczywa na czytelniku” (M. MALEWSKI: *Czy koniec ery...*, s. 86).

cele perswazyjne – usiłują skłonić klienta do zakupu podręcznika [wyróż. – Ł.M.]<sup>30</sup>.

Z podkreślanego tutaj zwyczaju (auto)komentarza, który odnosi się do statusu i charakteru treści podręcznika, postaramy się wywieść wnioski nieco szerszego zasięgu. Zauważmy więc, że sformułowania zawarte zwykle w metatekstowych częściach syntez – zatem w różnego rodzaju wstępach, przedmowach, posłowiach, okładowych fragmentach recenzji, itp. – są nośnikami modalności, która może wyznaczyć charakter „właściwej” części podręcznika. Stąd też bagatelizowanie tych fragmentów w toku lektury, traktowanie jako marginalnych zachowań narracyjnych naraża na poważne nieporozumienia. Równocześnie jednak mamy do czynienia z określaniem statusu tekstu, czego dokonuje sam autor podręcznika z efektem mniej lub bardziej do samej treści adekwatnym. Podkreślony przez Malewskiego w powyższym fragmencie aspekt marketingowy każe dostrzec mechanizm (auto)promocji. Stawką jest także naukowy status autora. Pochylając się nad zagadnieniem, sięgnijmy po anonsovą już figurę „rytualnych zaklęć”. Pytając zatem o to, co stanowi **rytuał**, więc pewien wachlarz normowanych zachowań, zwracamy uwagę na mechanizmy tworzenia naukowego statusu autora (budowania kapitału władzy) poprzez udział w produkcji podręczników (niezbędnych odniesień dostarcza tu twórczość Pierre’a Bourdieu). Natomiast w **zaklęciu**, zatem w słownym wywoływaniu rzeczywistości, interesuje nas nie jego skuteczność, lecz przede wszystkim to, co jest celem tej językowej kreacji, w czym mieścić się może ideał sztuki podręcznikarstwa.

Zacznijmy od ostatniego kontekstu, który rozwińmy w spostrzeżenie, że celnie wskazywane przez Malewskiego roszczenia autorów formułują zestaw powszechnych wyobrażeń pożądanej formy współczesnych podręczników. Wyłaniają się tu zatem trzy kategorie: nowość, łatwość, przyjemność. Zauważmy, że pierwsza z nich wydaje się pokłosiem klasycznej, kumulatywnej koncepcji prawdy, gdzie to, co nowsze, zawiera w sobie lub weryfikuje to, co starsze. W innym nieco kontekście myśl tę wyraża także Malewski:

30 Tamże, s. 87. Autorowi chodziłoby zatem o podkreślenie uwikłania produkcji podręcznikowej w reguły rynku wydawniczego, którego specyfika – dodajmy w formie komentarza – jedynie bywa współbieżna z regułami wyznaczającymi jakość merytoryczną tekstów. Powrócimy jeszcze do tych kwestii w kolejnych akapitach, m.in. posiłkując się wątkami z twórczości Zygmunta Baumana.

W szczególności warte namysłu jest niemal obligatoryjnie podzielane przekonanie, że zadaniem podręcznika jest prezentowanie okresowo modernizowanej i ustawicznie uaktualnianej podstawowej wiedzy dyscyplinowej. Ma ono scjentystyczną proveniencję. Wywodzi się z założenia o kumulatywnym charakterze wiedzy naukowej<sup>31</sup>.

Kategoria druga uwydatnia nie tylko dążenie do minimalizowania wysiłku, ale jest też znakiem toczącego ponowoczesność deficytu czasu – wszak to, co trudne, niejako automatycznie staje się czasochłonne. Natomiast niełatwa do definicyjnego zredukowania wydaje się przyjemność – kategoria trzecia, bardzo pierwotna.

Omówienie podręcznikowego ideału dokonane zostało jednak niejako w oderwaniu od kontekstu marketingowego, do którego teraz powrócimy. Oto znamienity fragment z pism Zygmunta Baumana, w którym autor definiuje pułapkę rynkowego uwikłania uniwersytetu:

Wydawnictwa interesuje inny typ intelektualnego autorytetu od tego, który kultywuje się na prywatnych uniwersyteckich działkach; a autorytet wyłaniający się z fabryk przetwarzania informacji, jakimi są mass media, jedynie mgliście przypomina autorytety wykute przez poprzedników. [...] Każdy, kto zaczyna bawić się rozgłosem, musi przestrzegać ustalonych reguł. Reguły zaś nie dają już intelektualnym poszukiwaniom uprzywilejowanej pozycji, niegdyś umożliwiającej intelektualistom zyskanie sławy, a uniwersytetom – rząd dusz; trudno prowadzić publicznie konsekwentne, choć powolne i rozważne poszukiwania prawdy czy sprawiedliwości, które ani nie są w stanie przyciągnąć, ani tym bardziej zatrzymać na sobie zbiorowej uwagi, a na pewno nie mają na celu uzyskania natychmiastowego pokłasku<sup>32</sup>.

Postawa wydawnictw wydaje się jednak kwestią drugiego rzędu; oczywiście, istnieją wydawnictwa mierzące wartość publikacji w jednostkach wkładu w kulturę myśli, jednak nie zmienia to faktu, że decydującym, acz w znacznej mierze nieświadomym podmiotem jest nadal odbiorca – więc w wypadku podręczników głównie student. Tymczasem:

31 Tamże.

32 Z. BAUMAN: *Edukacja: wobec, wbrew...*, s. 148–149.

Hybrydowy model edukacji akademickiej, z jakim obecnie mamy do czynienia, z racji pluralizmu treściowego, jaki go charakteryzuje oraz daleko posuniętej indywidualizacji kształcenia, powinien generować duży popyt na podręczniki i być „złotym wiekiem” dla ich wydawców. Tak się jednak nie dzieje. Przeszkodą jest standaryzacja treści dydaktycznych i fragmentaryzacja programów nauczania. Studenci posługują się wieloma podręcznikami, ale efektywnie korzystają z pojedynczych rozdziałów, a nierzadko jedynie z ich fragmentów. W tej sytuacji zakup podręcznika staje się niecelowy. Wystarczą kopie jego wymaganych fragmentów. Skopiowane strony krążą wśród studentów, którzy często nawet nie wiedzą, z jakiego podręcznika one pochodzą i kto jest jego autorem<sup>33</sup>.

Krytyka obowiązujących współcześnie „reguł gry” niesie ze sobą ryzyko środowiskowych banicji, a jednocześnie ich łamanie czy znoszenie może okazać się zupełnie niedemokratyczne. Niemniej choćby w samym kontekście estetycznym – różnicowania i subtelności treści – podręcznikowa wiedza napędzana prawami rynku wydawniczego ulega inflacji – i to z zachowaniem jej podstawowych praw: liczba nowych publikacji (jak liczba zer na banknotach) zwiększa się, lecz pula światów, które dzięki nim można pomyśleć (siła nabywczą), maleje. Z podobnym zderzeniem wartości z warunkami, w których przyszło je realizować, zupełnie wyraźnie przypominającym „zaklęcia” wskazywane przez Malewskiego, mamy do czynienia w następującym opisie pożytków płynących z filozofii: „Nagroda za studiowanie filozofii jest wspańska i prawie natychmiastowa. Każda przeczytana książka filozoficzna zmienia człowieka, sprawia, że jest trochę mądrzejszy. Z roku na rok przybywa mu inteligencji i szacunku u innych. Nie ma lepszego interesu niż kształcenie. A kształcenie na książkach filozoficznych to najbardziej naturalna droga edukacji. Bo książki filozoficzne to zapis wysiłków, jakie ludzkość poczyniła, żeby zdobyć się na mądrość”<sup>34</sup>. Monika Jaworska-Witkowska i Lech Witkowski, przywołując ten cytat, odpowiadają dobitnym sprzeciwem: „nie da się (zwłaszcza bez groźby niefilozoficznej dydaktyki filozofii) afirmować warto-

33 M. MALEWSKI: *Czy koniec ery...*, s. 98.

34 J. HARTMAN: *Kto zna numer do Pana Boga?* Rozmawiała A. KLICH. „Gazeta Wyborcza” 25 stycznia 2010; [http://wyborcza.pl/1,76842,7490764,Kto\\_zna\\_numer\\_do\\_Pana\\_Boga\\_.html?as=2](http://wyborcza.pl/1,76842,7490764,Kto_zna_numer_do_Pana_Boga_.html?as=2) [dostęp: 27.02.2016].

ści kontaktu z filozofią w banalnym marketingu”<sup>35</sup>; bunt ten, dodajmy, jest silnie osadzony w wizji jakości postawy filozoficznej, którą promują jego autorzy:

Proponujemy [...] rozumienie filozofii jako wszelkiej autorefleksji humanistycznej, a humanistykę traktujemy jako obejmującą wszelką autorefleksję kultury, podczas gdy kultura w sposób zasadniczy dla pedagogiki obejmuje treści symboliczne wpisane zwykle w pamięć symboliczną tekstów<sup>36</sup>.

Jednakże wskazany wyjątek z rozważań Jana Hartmana jest symptomatyczny także pod innym względem – wszak *de facto* filozof zachęca w nim do czytania wartościowych tekstów. Dostrzeżmy zatem w tej promocji estetykę reklamy, będącej równocześnie estetyką zakłęcia (wywoływania rzeczywistości słowem), które odpowiednio wypowiedziane ma prowadzić do uzyskania określonego efektu (co nie zmienia faktu, iż ten tryb budowania uznania czyni znaczne szkody w wyobrażeniach sedna lekturowego zaangażowania). W innych – nie „reklamowych” – fragmentach tej samej wypowiedzi Hartman formułuje istotnie odmienną, odbiegającą od faworyzowania wiedzy *instant* i intelektualnej „łatwizny” wizję obcowania z filozofią<sup>37</sup>.

Podobna przemoc pozamerytorycznych reguł nie omija podręczników. W znacznej mierze analogiczne zachowanie odnajdujemy na okładce *Historii filozofii xx wieku* Tadeusza Gadacza, gdzie zamieszczony został recenzyjny fragment autorstwa Edwarda Nęcki: „*Historię filozofii xx wieku* czyta się **gładko i z zainteresowaniem**, zgodnie ze znaną regułą, że autor powinien męczyć się tak długo, aby czytelnik już nie musiał. Dzieło to przeczyta z ciekawością i pożytkiem zarówno student, jak i dojrzały badacz, a to

35 M. JAWORSKA-WITKOWSKA, L. WITKOWSKI: *Pedagogika filozoficzna: relacje między pedagogiką, filozofią i humanistyką a edukacją, kulturą i życiem społecznym*. W: *Pedagogika*. Red. B. ŚLIWERSKI. T. 4: *Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*. Gdańsk: GWP, 2009, s. 6.

36 Tamże, s. 8.

37 Dla poparcia tej tezy oto dwa fragmenty z tej samej wypowiedzi Hartmana: „Jeśli uświadamiam sobie, że nie ma takiego mądrego, kto wiedziałby, jak żyć i postępować, to mam wybór: albo sam siebie zwalnięm z wysiłków i przyjmuję postawę cyniczną, albo próbuję w swoim wąskim horyzoncie, wyznaczonym przez moje osobiste doświadczenie, być najlepszym, jak to możliwe”; „Człowiek, który działał z dobrej woli, zwykle nie szuka wsparcia w kodeksach, nie szuka najłatwiejszych dróg” (J. HARTMAN: *Kto zna numer do Pana Boga?...*).

dzięki odpowiedniej, przemyślanej konstrukcji formalnej tekstu [wyróż. – ł.m.]”<sup>38</sup>. W sąsiedztwie wcześniej przytoczonych słów Hartmana wypowiedź Edwarda Nęcki wydaje się wskazywać na podobnie „marketingowe” sprofilowanie opinii o tym, czym jest filozofia i w ogóle samo czytanie. Prowadzi to do tej samej, co omówiona, problematyczności. Bo i owszem: wysiłek autora i jego postawa wobec tekstu mają pierwszorzędne znaczenie, nie mniej znana jest także reguła, którą na własny użytek wyczytuję z tekstów Nietzschego i Barthes’a, że odpowiedzialność za wartość treści spoczywa na czytelniku i jest zależna od pułapu wymagań, jakie stawia własnej lekturze. Zakończmy ten fragment w trybie pytań zapewne nie bez reszty retorycznych o dyktat łatwości lektury, o to, czy znakiem współczesności jest podskórne, ale i powszechne przeświadczenie, że myśl wymagająca jest równocześnie wstydliva; zaś z perspektywy dalszych rozważań także i o to, czy dyscypliny „przyjaźniące się” z filozofią, jak historia i teoria wychowania, również dziedziczą ten kompleks.

Wywoływanie statusu podręcznika środkami pozatreściowymi nie jest li tylko kwestią presji rynku wydawniczego, lecz także często niedocenianej w analizach tego typu tekstów gry statusem samego autora, co postaram się ukazać przy pomocy zapowiadanej już kategorii rytuału. Od razu jednak wskażmy Pierre’a Bourdieu jako tego, który funduje przyjęte przez nas rozumienie tej kategorii. Francuski socjolog widzi rytuał przede wszystkim jako narzędzie wyróżniania (dystynkcji), które przez akty mianowania i ich wzajemne negocjowanie wyznacza społeczny status, a zatem także buduje społeczną hierarchię<sup>39</sup>. W takim również świetle podręcznik akademicki winien być rozpatrywany jako narzędzie utwierdzania czy też rozszerzania władzy grupy dominującej, m.in. poprzez uruchomienie oznak jej odrębności od grup podległych. Kwestia wartości podręcznika staje się w takim wypadku w decydującej mierze nie tyle sprawą merytoryczną (epistemologiczną), ile kwestią samej formy (zatem estetyczną), która uznana jest za gatunek dla autora wyróżniający. Idzie tu o zjawisko, które niezwykle trafnie nazwał, określając mechanizm nadużyć transmisji autorytetu, Lech Witkowski: „transplantacja funkcji tradycyjnych form i instytucji na ich nowe

38 T. GADACZ: *Historia filozofii XX wieku*. Nurty. T. 1: *Filozofia życia, pragmatyzm, filozofia ducha*. Kraków: Znak, 2009.

39 C. BELL: *Ritual: perspectives and dimensions*. Oxford: Oxford University Press, 2009, s. 77–79.

przejawy czy nowych reprezentantów”<sup>40</sup>. Kontekst estetyczności – swoista przemoc gustu, zarządzanie formą na potrzeby dominacji – sam Bourdieu pokazuje w opozycji do przestrzeni użyteczności<sup>41</sup>. Tak też podręcznik przestaje nieść ze sobą wartość praktyczną (pomoc dydaktyczna), natomiast jego istotą staje się przemoc symboliczna (oznaka statusu autora) i w tym sensie zaczyna funkcjonować jako dzieło sztuki (podkreślimy raz jeszcze: jako dzieło wyjątkowe poprzez swoją moc dystynktywną, a nie w kontekście kategorii piękna czy pełni).

Wskazane analizy zorientowane są wokół zagadnienia redystrybucji naukowego autorytetu, którego przełożenie na konkret akademickiej codzienności obrazowo przedstawia Malewski:

Nie jest to sprawa błaha. Autorytet naukowy jest uniwersalną formą profesjonalnego kapitału, który można wymienić na inne jego rodzaje. Dostęp do funduszy badawczych, opiniowanie awansów naukowych, uzyskiwanie zleceń na ekspertyzy, udział w projektach wdrożeniowych itd. – oto przykładowe beneficja akademickie, które za pośrednictwem autorytetu można uzyskać<sup>42</sup>.

Tak sprofilowane analizy zaczynają prowadzić do wniosków jeszcze bardziej radykalnych, gdyby zaprząć w nie także kontekst niemal narzucający się – teorię systemów autopojetycznych. Konstrukcja ten wywodzi się z teorii systemów socjalnych Niklasa Luhmanna i służy do opisu pewnej zamkniętej całości, której wytwory powstają wyłącznie z elementów będących jej częścią, która sama wyznacza swoją strukturę, granice i staje się tym samym bardzo odporna na bodźce płynące z innych całości-systemów<sup>43</sup>. Przekładając ów wątek na

40 L. WITKOWSKI: *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009, s. 263. Podkreślimy sensotwórczą żyźność przywołania określenia **transplantacja**, które, wywołując skojarzenia medyczne, wskazuje na sytuację ratowania umierającej terazniejszości żywym organem przeszłości – pytanie czy kosztem tej ostatniej. W mocy pozostaje tutaj wątpliwość, czy markując jedynie wielkość terazniejszości przez transplantowanie ledwie oznak świetności dawnej myśli, niewiele zyskując, jednocześnie nie tracimy w sposób nieodwracalny dostępu do światów minionych.

41 Por. P. BOURDIEU: *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzienia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2005.

42 M. MALEWSKI: *Czy koniec ery...*, s. 102.

43 Por. J. SZACKI: *Historia myśli socjologicznej*. Wydanie nowe. Warszawa: PWN, 2002, s. 935–941. Ponadto owa środowiskowa hermetyczność autorów syntez historiogra-



czynione tu analizy, sformułować można następującą diagnozę: oto głównym użytkownikiem podręcznika staje się sam autor, który adresuje swój tekst dla środowiska akademików, by zyskać/potwierdzić własną odrębność (dystynkcja) od „niższych” grup pracowników dydaktycznych/naukowych; ci zaś, z konieczności pretendowania do „wyższych” pozycji, ulegają temu zaproszeniu do tekstowej konsumpcji. Adresatem akademickiego podręcznika nie jest już student.

Z pewnością istnieje niemało tekstów, wobec których podobne komentarze okazują się nieuprawnione i krzywdzące – tym samym wskazane uogólnienia można mniej lub bardziej skutecznie osłabiać poszczególnymi przykładami książek, autorskich postaw. Jednak podręcznikowym „konkretem” zajmiemy się w dalszej części rozważań, gdy przyjdzie pochylić się nad syntezami historii wychowania. Natomiast w tym miejscu, na podstawie wysnutych wniosków, podkreślimy jedynie palącą konieczność uruchomienia w namyśle nad podręcznikami perspektyw przemilczanych z powodu ich opozycyjności wobec partykularnych interesów bądź z innych jeszcze względów nieobecnych w dyskursie naukowym<sup>44</sup>. Idzie więc o zgłębianie tego, co zupełnie lokalnie – na potrzeby niniejszego rozdziału – można nazwać **sociologią podręcznika akademickiego**. Inercja tak sprofilowanej refleksji oddaje pole dla „rytualizowania pozoru”, więc „zaangażowanego podtrzymania sytuacji pozbawienia prawa do jej dekonstrukcyjnego, zatem eksperymentalnego choćby demontażu”<sup>45</sup>, jak inspirowany terminem Bourdieuu stwierdza w kontekście trudności problematyzowania autorytetu Lech Witkowski.

\* \* \*

W formie *postscriptum* do tej części tekstu, a także na podstawie rozważań o funkcji socjalizacji i wyzwiania oraz impulsów płynących z analiz książek

ficznych może wzmacniać się poprzez samą specyfikę tego gatunku, obraz relacji między najczęściej w podręcznikach obecną tzw. klasyczną wizją pisarstwa historycznego i jej nieklasyczną wersją – czy też opcją konwencjonalną i niekonwencjonalną – przyjmuje bowiem formę nie tyle bogactwa odmienności, ile ostrego sporu. Jak pisze Ewa Domańska: „Wielu historyków stanęło w obronie swojej dziedziny, tak jakby konstruktywiści chcieli ją zniszczyć, podczas gdy ci w istocie atakowali tradycyjną pozytywistyczną historiografię i nigdy nie dążyli do unicestwienia historii jako takiej” (E. DOMAŃSKA: *O zwrocie ku rzeczom we współczesnej humanistyce (ku historii nieantropocentrycznej)*. „Roczniki Dziejów Społecznych i Gospodarczych” 2005, T. LXV, s. 7).

44 Często są to ujęcia wymagające rozeznania interdyscyplinarnego, trudne także merytorycznie.

45 L. WITKOWSKI: *Wyzwania autorytetu...*, s. 263.



szkolnych, zauważmy, iż **podręcznik akademicki dla studentów zdolniejszych** jest typem książki, który nie pojawia się nawet w formie rozważanej możliwości. Gatunek taki nie istnieje i nie niwelują tego braku (jeśli w ogóle jest tu jakaś niezaspokojona potrzeba) narracje stopniujące złożoność i trudność opanowania przedstawianych treści. Otwieranie możliwości szerszej i głębszej penetracji danego zagadnienia dzieje się tutaj albo niejako „przy okazji” głównego, standardowego toku wywodu, albo na podstawie przeświadczenia o tym, że droga do myśli wybitnej jest jednokładna z drogą przyswajania kanonu. Nie przeczę, że tę ostatnią tezę można z powodzeniem uzasadniać, niemniej trzeba wziąć pod uwagę i to, że unifikujące właściwości podręcznika, są nimi również w tym sensie, że niosą one w sobie nie tylko potencjał „podciągnięcia” poziomu wiedzy i umiejętności do przyjętych standardów, ale także zagrożenie „spłaszczenia” myślowych możliwości wybijających się adeptów.

Ów brak tłumaczyłoby też spostrzeżenie, że, być może, mamy tutaj do czynienia z powszechnym przeświadczeniem, że kształcenie akademickie jest przeznaczone tylko dla uczniów zdolnych, stąd automatycznie niejako każdy podręcznik byłby dla nich dedykowany. Niemniej taka charakterystyka studenckiej braci, choć niegdyś w znacznej mierze słuszna<sup>46</sup>, aktualnie wydaje się, jeśli nie chybiona, to przynajmniej od lat dopominająca się o powtórne rozpatrzenie. Idąc dalej, na kanwie tych spostrzeżeń należałoby także wskazać na ogólny kryzys recepcji tekstów akademickich. Jeśli zatem pojawi się podręcznik wirtuozerski, jego wybitność zostaje zmarnowana atrofią lekturowych umiejętności samego audytorium<sup>47</sup>. Ostatecznie jednak nie sposób uniknąć tutaj również rozważenia pewnych wątpliwości w kwestii pułapu kultury pisarstwa podręcznikowego, którego wysokość musiałaby być znaczna, by sprostać nie tylko tematycznym, ale i dydaktycznym różnicowaniom – jak te sformułowane wcześniej.

46 Oczywiście, operujemy tu znacznym uogólnieniem i owo „kiedyś” głównie wskazuje na, być może, ostatnie stulecie uniwersytetów, a zatem dość skromny fragment ich historii, która w znacznej mierze dobierała swych aktorów również wedle cenzusu mątkowego czy płci.

47 Por. o pojęciu wirtuozerii w uprawianiu nauki: L. WITKOWSKI: *Etyka wirtuozerii. Jej wartości i ograniczenia dla pedagogów*. W: *Poza paradygmaty. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu*. Red. E. OGRÓDZKA-MAZUR, A. SZCZUREK-BORUTA. T. 1: *Pedagogika wielostronna*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2012.

## 2.2.5. Dekonstrukcja podręcznika

Wincenty Okoń, autorytet kilku pokoleń polskiej pedagogiki, jeszcze pod koniec XX wieku stwierdził: „Od czasu wynalezienia druku tę funkcję [poznanie wiedzy o rzeczywistości – przyp. Ł.M.] powierzono przede wszystkim samym podręcznikom, które stanowią jeden z najstarszych i najbardziej wszechobecnych środków dydaktycznych. Tę wszechobecną pozycję podręczniki zachowały do dziś, kiedy zresztą znacznie więcej się czyni dla ich unowocześnienia niż kiedykolwiek poprzednio”<sup>48</sup>. Tymczasem dekadę później formułowane przez Mieczysława Malewskiego diagnozy – cytowaliśmy je wielokrotnie – wskazują na współczesne znamiona kryzysu akademickiego pisarstwa podręcznikowego, rysują obraz tkany wyraźnymi rozbieżnościami pomiędzy szeroko rozumianą tradycyjną powinnością podręcznika a jego współczesną praktyką. Autor wykazuje szereg krytycznych wątpliwości wobec celowości współczesnych opracowań podręcznikowych na gruncie nauk społecznych. Zmieniające się struktura i status wiedzy, sposób studiowania, charakter społecznego zapotrzebowania na osoby wykwalifikowane sprawiają, że podręczniki jako takie stają się nieadekwatne wobec wyzwań współczesności. Co gorsza, taki stan rzeczy nie przeszkadza w ich dalszej „produkcji”. Podręcznik jako narzędzie wewnątrzśrodowiskowych zabiegów oraz „redystrybucji naukowego autorytetu” spycha na plan dalszy swoją wątpliwą epistemologiczną przydatność. Tytułowe dla artykułu pytanie: „Czy koniec ery akademickich podręczników?”, nie wydaje się w biegu rozważań tekstu dopełniać szukaniem jakiegoś remedium; raczej rozpościera się tu wizja gatunku wyczerpanego.

Zauważmy jednak, że przytoczona, roboczo przyjęta przez Malewskiego definicja podręcznika opiera się na funkcji przekazywania „nieproblematycznej” wiedzy kanonicznej, czego przykłady nowoczesnych podręczników (choćby omawiane w dalszej części tekstu Markowskiego czy Demetrio) jako celu pierwszoplanowego nie realizują. Dlatego myślę, że problem nie tkwi w kompromitacji podręcznika jako takiego, a w skostnieniu jego formy, która w pewnym momencie przestała ewoluować. Zaspakajane przez ten gatunek potrzeby nadal są aktualne. Dążenie do uogólnień, „dyskretny urok klasyfikacji”<sup>49</sup>, konieczność organizacji wobec natłoku wiedzy są wewnętrzną

48 W. OKOŃ: *Wprowadzenie do dydaktyki...*, s. 288.

49 J. СУЧЕКИ: *Дискре́тны урок класифика́ции*. W: ТЕГО́З: *Мі́жы наву́ка, рэлі́гія і штукá. Неекспланаты́ўныя ва́ртасці наву́к са́пэ debate*. Warszawa: Semper, 1993.

potrzebą człowieka i uwydatniają się w szczególny sposób w miejscach do przekazywania wiedzy predestynowanych – w przestrzeni akademickiej.

Stąd też współcześnie podręcznik domaga się ponownych rygorystycznych odczytań, które w nawiązaniu do kierunku filozofii i badań literackich określić należałoby mianem dekonstrukcji – lecz nie w aurze „lekkiej negatywności”<sup>50</sup> jej demanowskiej wykładni nurtu, ale w duchu derridiańskiej afirmatywności. Wydaje się, że w pewnym sensie właśnie tę ostatnią realizuje w wygłosie swojego tekstu Zygmunt Mysłakowski, doceniając wyznanie, które formułuje Joshua Fitch:

Jedne z najlepszych i najciekawszych praktyk nauczania, o jakich wiem, pochodziły od nauczycieli, którzy z całą świadomością posługiwali się złą książką i przez to zmuszeni byli do krytyki i nagan – to zaś samo przez się było bardzo pouczające i dodawało im bodźca<sup>51</sup>.

Po czym wspomina Fitch swego matematyka, profesora De Morgana, który toczył zaciekle polemiki z autorami podręcznikowych koncepcji – a wszystko „z myślą zaostrenia spostrzegawczości swoich słuchaczy”<sup>52</sup>. Intrygujące jest więc zakończenie rozważań Mysłakowskiego – wszak to apologia „złej książki”. Niemniej dochodzi tu do przywrócenia ideału nauczania żywego, dialogicznego (nie mimetycznego), będącego przedmiotem emocjonalnego i aksjologicznego zaangażowania w trybie przejęcia się sytuacją wychowawczą oraz ciągłym wyzwaniem dla akademickiego nauczyciela. Ideału w znacznej mierze możliwego, bowiem nadal jest chyba tak – pomimo agresywnej promocji kształcenia na odległość, która wywołuje konieczność przeniesienia uwagi studentów z wykładowcy na tekstową syntezę – iż waga podręcznika warunkowana jest tym, co „zrobi” z nim akademik prowadzący: ćwiczenia, seminaria, wykłady. Lecz uznać tę strategię za własną, to równocześnie wystawić się na pytanie nie tylko o dojrzałość swoją, ale także samej dyscypliny, która, by sięgnąć kompetencji istotnego toczenia sporu, winna odrobić kluczowe lekcje humanistyki. „Nie zalecałbym jednak tej metody – pisze Mysłakowski – wszędzie i zawsze. Można to robić tylko wobec słuchaczy, którym idea nauki jest już bardzo bliska i u których jej umiowa-

50 Stwierdzenie Roberta Moynihana (P. DE MAN: „...dla mnie tak, skoro nazywam się *de Man*”. Rozmawiał R. MOYNIHAN. Przeł. A. PRZYBYŚAŃSKI. „Literatura na Świecie” 1999, nr 10–11, s. 264).

51 Z. MYŚLAKOWSKI: *Wychowanie człowieka...*, s. 340.

52 Tamże.

nie dorównywa kultowi prawdy. W innych wypadkach takie postępowanie mogłoby zrodzić lekceważenie wiedzy i tani sceptycyzm<sup>53</sup>. Przestroga ta – przenikliwa w całej swej rozciągłości – współcześnie odnosi się do właściwego horyzontu zagrożeń szczególnie w kontekście wskazywanych przez Lecha Witkowskiego patologii czytania<sup>54</sup>.

Na koniec warto podkreślić rzecz o znaczeniu pierwszorzędnym. Otóż świadomość niezbędną – i to nie tylko w kontekście wcześniejszych uwag – stanowi dostrzeżenie krytycznej konieczności rozpatrywania podjętej postawy dydaktycznej w planie **przeżycia**, więc z wyczuleniem na wyjątkowość doświadczeń. Właśnie o takie podejście upomniał się Wincenty Okoń. Postulat ten Monika Jaworska-Witkowska i Lech Witkowski uznają za wręcz „przesłanie naukowe” klasyka polskiej dydaktyki. Można by je sprowadzić m.in. do podkreślania wagi „wysiłku ugruntowania obecności »dydaktyki przeżycia w wielostronności oddziaływań dydaktycznych w praktyce edukacyjnej, z korektą wyobrażeń o sposobach realizacji ideałów badawczych, naukowych i obiektywności poznawczej także w sferze realiów dydaktyki szkoły wyższej«”<sup>55</sup>. Postulat ten, jak sądzę, wpisuje się też w podkreślaną przez Wincentego Okonia nieodzowność sprzęgania „optyizmu pedagogicznego” z „czujnością rozpoznawania patologii i zagrożeń”<sup>56</sup> pedagogicznych oddziaływań oraz w istotne związanie konstruowania słownika pedagogiki z troską o narrację pedagogiczną na miarę jej humanistycznego zobowiązania (do czego wydatnie przyczyniają się sami autorzy wspomnianego tekstu). Trop zatem prowadzi do przypomnienia, nazwania czy wręcz odkrycia konieczności wychowawczej troski o wybrzmienie indywidualnego przeżycia wychowanka. Dla owego przeżycia sytuacja dydaktyczna winna stanowić szansę – nie przeszkodę – i to jeszcze o tyle trudną do zbudowania, że nie idzie tu o wywoływanie konkretnego przeżycia jakąś procedurą,

53 Tamże, s. 341.

54 Por. np. L. WITKOWSKI: *Wstęp do problemu fenomenologii czytania (uwagi nie tylko seminaryjne)*. W: TEGOŻ: *Między pedagogiką...;* L. WITKOWSKI: *W stronę wybuchowego czytania (o podstawowej barierze spotkania kulturowego)*. W: TEGOŻ: *Ku integralności edukacji i humanistyki II: postulaty, postacie, pojęcia próby. Odpowiedź na Księgę jubileuszową*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2009.

55 M. JAWORSKA-WITKOWSKA, L. WITKOWSKI: *Dydaktyka przeżycia: terra incognita? O dochowanie twórczej wierności przesłaniu naukowemu Wincentego Okonia*. W: *Przeszkody dla rozwoju humanistyki...*, s. 25.

56 Tamże.

lecz o wyzwolenie wychowawczej postawy „dopuszczenia do głosu” – także, a może zwłaszcza po to, by wychowanek mógł móc ów głos własny konfrontować z przeżyciem nauczycielskim. Tym samym celem jest wypracowanie:

istotnego punktu odniesienia dla wysiłku poszukiwania wartościowych uogólnień, w ramach troski o promowanie obiektywizmu i postawy „strażnika obiektywności” interpretacyjnej<sup>57</sup>.

Jeśli wspomnimy w tym miejscu choćby słynne, pierwotnie wiązane z nazwaniem porządków sensów w fotografii, rozróżnienie Rolanda Barthes’a na *studium* i *punctum* – gdzie pierwsze stoi po stronie wiedzy ogólnej, kulturowych powszechników, społecznych realiów, zaś drugie stanowi coś nieuchwytnego, choć jego istnienia jesteśmy więcej niż pewni (skaza, ukłucie, zranienie) – to dydaktyka przeżycia domaga się zwłaszcza owej drugiej optyki, jeśli to właśnie fragment, wycinek czy punkt, posiadający przecież potencjał zarówno zawierania, jak i rozbicia jakiejś całości, zwykł być nośnikiem przeżycia. Kluczową lekturą dla tych rozważań jest książka Moniki Jaworskiej-Witkowskiej *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki. Fragmenty i ogarnięcie*<sup>58</sup>.

W niniejszych rozważaniach czynione były już uwagi o częstym traktowaniu dydaktyki kształcenia akademickiego jako modyfikacji kształcenia charakterystycznego dla edukacji szkolnej niższych szczebli. Tymczasem w prezentowanym kontekście, jak się zdaje, to właśnie szkoła wyższa staje się obszarem podstawowym jako dotyczącym osób zaopatrzonych w wyższym stopniu we wspomniane *studium*, w kontekście którego dopiero znajduje fragment. Studia w ramach nauk o wychowaniu jawią się jeszcze o tyle wyjątkowo, że dotykamy sytuacji, w której w rozważaniach nad dydaktyką trzeba dostrzec także dydaktyczny tryb, w jakim owo studiowanie się odbywa, co można sprowadzić do pytania o dydaktykę dydaktyki, a w szerszym kontekście o pedagogikę pedagogiki akademickiej. W tak zakreślonych ramach wysiłków badawczych można by osadzić też namysł nad podręcznikami do historii wychowania.

Wobec sformułowanych uwag dostrzeżmy wreszcie również kolejny impuls w duchu dekonstrukcji syntez dydaktycznych – tym razem już na

57 Tamże, s. 35.

58 M. JAWORSKA-WITKOWSKA: *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki. Fragmenty i ogarnięcie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009.

polu historii wychowania. Zważmy zatem, że podręcznik do historii wychowania, jeśli jest związany z koniecznością pełnego, chronologicznego opisu faktograficznego, bez reszty zostaje osadzony na dogmacie budowania perspektywy *studium* – i taka też winna być jego wykładnia. *Punctum* staje się błędem w sztuce lub przyjmuje formę podtrzymującej uwagę ciekawostki. Tym samym w kontekście dydaktyki przeżycia podręcznik w tej właśnie antykwarecznej formie staje się tekstem niemożliwym. Co więcej, rozważając obszarowo „sąsiedni” dla podejmowanych rozważań kontekst słowników, Monika Jaworska-Witkowska i Lech Witkowski stwierdzają:

Mamy nieodparte wrażenie, że sprzężanie „podręczności” i rozwoju dyscyplinarnego oraz troski o źródłowość nie jest zwykle możliwe bez szkody dla tej ostatniej funkcji, wbrew nadziejom, ambicjom i deklaracjom autorów słowników<sup>59</sup>.

„Podręczność”, a zatem forma, która niesie koszty w treści, stanowiłaby zagrożenia dla „troski o źródłowość”, co podręcznik do historii wychowania (jako przedmiotu wydawałoby się do owej troski o źródłowość powołanego) po raz wtóry sytuuje w charakterze tekstu koniecznego i niemożliwego razem; tekstu znaczącego wbrew samemu sobie.

## 2.3. Konteksty teorii podręcznikowej syntezy historycznowychowawczej

### 2.3.1. Wstęp

Nim rozpoczniemy kolejne rozważania – z racji tego, że będą one dotyczyły już gatunkowego konkretnego, więc syntez historycznowychowawczych – zarysujemy wstępny bilans profitów merytorycznych, które z czynionych dotąd w tym rozdziale ogólnych rozważań wyzyskać można dla myślenia właśnie o podręczniku do historii wychowania. Zauważmy zatem, że analizowany typ książek może w znacznej mierze dziedziczyć formę podręczników charakterystycznych dla przedakademickich szczebli edukacji, co nale-

59 M. JAWORSKA-WITKOWSKA, L. WITKOWSKI: *Dydaktyka przeżycia: terra incognita? O dochowanie twórczej wierności przesłaniu naukowemu Wincenta Okonia*. W: *Przeszkody dla rozwoju humanistyki...*, s. 27.

żałoby rozważyć ze szczególną dbałością, być może, dochodzi tu bowiem do „przemycenia” logiki *socjalizacji* tam, gdzie winna uaktywniać się logika *wyzwalania* – jeśli użyjemy terminu Richarda Roty’ego, czy *edukacji trzeciego stopnia* – jak określa to za Batesonem Bauman. W tym ostatnim kontekście rozpatrzyć należałoby konieczność nie tylko uwzględnienia, ale, przypuszczalnie, priorytetowego traktowania warstwy metanarracyjnej czy też elementów samozwrotnych syntez historycznowychowawczych. Jeśli zgodzić się na przeniesienie dydaktycznego nacisku z pamięciowego opanowania dziejów wychowania na umiejętność „użytkowania” koncepcji przeszłości dla myślenia o teraźniejszości i przyszłości, na zdolność wyzyskania z archiwum elementów inspirujących lub życiodajnych<sup>60</sup>, to konieczne wydaje się tutaj omówienie przez autora podręcznika matrycy metodologicznej formułowanych treści. Tą drogą w syntezie nie tylko określona jest w sposób pośredni myśl, iż istnieją jakieś **sposoby** podejścia do zagadnień (a nie jedna, przezroczysta, niezawisła metodologia, która przez to, że jest jedyna, komentarza nie wymaga), ale także unaocznia adeptom proces legitymizacji wiedzy, jej oceny, strategię poszukiwań itd., który jest owocem niejednokrotnie wieloletnich prac nad pisarskim warsztatem samego autora. Najbardziej radykalną – również ryzykowną, acz wartą rozważenia – realizacją wskazanej tezy, byłoby oparcie akademickiego kursu historii wychowania na syntezie metodologicznej i sprowadzeniu wykładu do ukazywania treści z dziejów wychowania niejako „w akcji”, zatem w opisie teoretycznym. Byłoby to też realizacją impulsu z pism Zygmunta Mysłakowskiego, który w trybie promocji opisuje podręcznik problemowy, a także możliwą odpowiedź na owe „rytualne zaklęcia”, czyli współczesny pozór uznania dla autorytetu syntez i, być może, zapowiedź zmierzchu tego gatunku pisarstwa.

Warto również w tym miejscu sformułować dodatkowy komentarz. Otóż wbrew intencjom leżącym u podstaw niniejszych analiz jest przypisywanie im radykalnie deprecjonującego odczytania klasycznej metodologii historii i, tym samym, historii wychowania. Przeszłość istnieje i jej badanie rodzi wiedzę o faktach, które można układać chronologicznie. Im bardziej zaawansowany warsztat historyka-archiwisty, tym lepszy materiał historiograficzny

60 Jakkolwiek na tym etapie rozważań sformułowania te brzmieć mogą nazbyt patetycznie, kwestia etycznego zaangażowania historiografii wychowania znajdzie swoje szersze omówienie i literaturowe ugruntowanie w dalszych częściach pracy.



przychodzi w sukurs myśleniu o rzeczywistości współczesnej, a także próbom antycypacji. Niemniej należałoby odróżnić kwestię archiwalnej systematyzacji wiedzy o przeszłości od jej analizy dla zysków merytorycznych. W tym kontekście Jerzy Szacki uruchamia podział na optykę **historyczną** (kładącą nacisk na faktografię) oraz **mitotwórczą** (chodzi o uniezależnienie pewnych treści od upływu czasu, ich ponadczasowość; określenie nie ma tutaj zabarwienia negatywnego)<sup>61</sup>. Jeśli zatem skupiamy się w znacznej mierze na poszukiwaniach podstaw dla tej drugiej perspektywy, więc „nieklasycznej” historiografii wychowania, to minimum argumentacji stanowi przekonanie o metodologicznie i poznawczo szkodliwej dominacji archiwistycznego podejścia do dziejów wychowania i niedoszacowania perspektywy analitycznej, co jest jednocześnie źródłem i konsekwencją uwagi pierwszej. Kluczowa w tym względzie jest kwestia charakteru obecności w narracji syntetycznej **klasyka** oraz świadomość obosieczności statusu postaci określanej tym mianem – zarówno w kwestii kondycji jej samej, jak i aktorów recepcji jej dzieła. Otóż nierzadką pułapką uniemożliwiającą inspirujące dla kolejnych pokoleń upamiętnianie postaci i jej twórczości jest skostnienie, pomnikowe petryfikowanie spuścizny w geście wychwalania, który jednocześnie uniemożliwia alternatywne myślenie o umieszczonym na postumencie dorobku (także biografii jego autora). Tym samym mielibyśmy do czynienia z sytuacją, o której pisze, demystyfikując jeden z zabobonów na temat autorytetu, Lech Witkowski:

W tym zabobonie gubi się wartość dokładnie przeciwnego wyczulenia, związanego ze zrozumieniem, że uczniowie, wyznawcy, wierni, rzecznicy, przedstawiciele, zawsze operują jakimś zastępczym skrótem, substytutem, na własną miarę i wyobrażenie oraz w zgodzie z własną wolą i interesem działania, w tym postawy afiliacyjnej, wzmacniającej własną pozycję. [...] Do głosu dochodzi cień z drugiej ręki, pozornie wiarygodny przez fakt afirmacji, a zawsze redukcyjny i często szkodliwy<sup>62</sup>.

Osiągnięcie zatem pozycji klasyka – jako znak wysokiej kondycji postaci i jej dorobku – staje się tym samym wystawieniem na zranienie, skrzyw-

61 J. SZACKI: *Historia myśli socjologicznej...*

62 L. WITKOWSKI: *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2011, s. 712.



dzenie czy przykrojenie do ramy interpretacyjnej, gdzie klasyk nie ma już możliwości odpowiedzi. Lecz nawet i bez niskich pobudek zwolenników zupełnie możliwe jest zatarcie także tych „obowiązujących” uzasadnień wielkości, które nie dają szans na autentyczne podążanie śladami czyjejś myśli, lecz co najwyżej oferują pustkę odpowiedzi na pytanie o wielkość Słowackiego z Gombrowiczowskiej *Ferdydurke*. Podobną formalność uznania i odległą od niej autentyczność kontaktu z niewspółobecnymi oddajmy rozróżnieniem: *the classics as data / the classics as colleagues*<sup>63</sup> [sic!]. Można pokusić się tutaj o tłumaczenie, wydaje się jednak, że zubożyłoby ono sens, który niesie oryginał; zamiast tego – w roli jakby Rortiańskiego „solidarnościowego” komentarza – słowa ks. Józefa Tischnera: „Nie prowadzi sukojino kolegów”<sup>64</sup>.

### 2.3.2. Impuls filozoficzny oraz synteza niemożliwa

Odmiennie złożone słowa tworzą inną myśl, odmiennie zaś złożone myśli osiągają inny efekt<sup>65</sup>.

Błażej Pascal

Decydującym impulsem, który skłonił Tadeusza Gadacza do podjęcia katorżniczych wyzwań związanych z formułowaniem monumentalnego podręcznika, było m.in. przeświadczenie, iż oto nie mamy „w miarę pełnej i całościowej syntezy filozofii xx wieku”<sup>66</sup>. Brak ten, jak wskazuje uczony, wynika z trzech uwarunkowań. Pierwsze sprowadza się do znacznej różnorodności konceptów stanowiących xx-wieczną filozofię. Zauważa Gadacz rzecz znamioną: „Jeśli obecnie po xix wieku pozostało nam kilkunastu filozofów, których myśl jest wciąż aktualna i żywa, to w wieku xx filozofów, których poglądy ciągle budzą zainteresowanie w różnych kręgach, jest około dwustu”<sup>67</sup>. Historiograficzna kłopotliwość wynikająca z takiej dysproporcji wskazywać może, iż dla wszelkich prac syntetycznych, których aspiracje mierzą w opis jakiegoś fragmentu humanistyki, konieczny jest znaczny

63 N.J. SMELSER, R.S. WAGNER: *Sociological Theory. Historical and Formal*. Morristown: N.J. 1975, s. XII, 5–11. Za: J. SZACKI: *Historia myśli socjologicznej...*, s. 8.

64 J. TISCHNER: *Historia filozofii po góralsku*. Kraków: Znak, 2001, s. 37.

65 B. PASCAL: *Myśli*. Przeł. T. ŻELEŃSKI (BOY). Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX, 2003, s. 43.

66 T. GADACZ: *Historia filozofii...*, s. 11.

67 Tamże.

**dystans czasowy**, „który sprawi, że część myślicieli osiągnie poziom klasyczności, a inni zostaną zepchnięci w niepamięć”<sup>68</sup>. Owo oddalenie czasowe mogłoby zostać potraktowane jako niepotrzebny, zdroworozsądkowy komunał, gdyby nie towarzyszący mu epitet – coś bowiem kryje się pod określeniem „znaczący”? Gadacz ma pewne wyobrażenie skali „odległości” od przedmiotu opisu, o której tu mowa: „W naukach humanistycznych, a szczególnie w filozofii, lista cytowań weryfikuje się nie po miesiącu, czy nawet po tygodniach, jak na przykład w szybko rozwijających się naukach genetycznych, lecz po dziesiątkach lat, lub nawet po stu latach”<sup>69</sup>. Historyk filozofii – a przynajmniej ten, który zajmuje się jej podręcznikową syntezą – byłby więc łowcą klasyków, z których „buduje” macierz dla swojej narracji<sup>70</sup>; jednak klasykiem staje się z czasem.

Druga przyczyna trudności w formułowaniu syntez wedle Gadacza wiąże się z xx-wiecznym wzrostem znaczenia filozofii o **charakterze narodowym**. Problematyczności całościowego opisu przysparza tutaj swoistość konkretnej nacji, co prowadzi nie tylko do konieczności poznania owej idiomatyczności, ale też – wbrew syntetycznym zamiarom – do atomizacji myśli. Tym bardziej, że kontrastowo odmiennie rysuje się kontekst okresów wcześniejszych, np. dominacji filozofii niemieckiej czy francuskiej. Natomiast trzecią przyczyną jest tutaj charakterystyczna dla filozofii **interdyscyplinarność**, która wywołuje konieczność dostrzeżenia i badania związków badanej myśli z: „psychologią, socjologią i pedagogiką, ale także z naukami ścisłymi: matematyką i fizyką, z literaturą i poezją, teatrem i muzyką oraz z teologią katolicką, protestancką, judaistyczną i religioznawstwem”<sup>71</sup>.

68 Tamże, s. 12.

69 Tamże.

70 **Klasyk** jest kategorią pierwszej wagi dla myślenia o syntezie historycznej, bowiem niejako automatycznie staje się filtrem doboru treści. Innym rozpoznawalnym, acz nieporównanie rzadszym, kluczem narracyjnej selekcji wydaje się motyw **inspiracji** – dawna myśl nie musi być windowana rozpędem długiej tradycji ukazywania jej wartości, by stanowić impuls dla myślenia o tym, co „dziś” i „jutro”. Rzecz jasna estetyki te mogą czy wręcz powinny współwystępować, jednakże praktyka lektur wskazuje, iż historyk wyznacza którąś jako wiodącą – i to już w najbardziej podstawowych rozstrzygnięciach względem tego, czy coś z przeszłości jest warte podkreślenia, gdyż było niegdyś ważnym, czy też ważnym okazuje się dziś, a, być może, okaże się takim jutro.

71 T. GADACZ: *Historia filozofii...*, s. 13. Zresztą, świadomość nie tylko szans, ale także ciężaru interdyscyplinarności wydaje się być dość powszechna; oto fragment wstępu syntezy pióra Jerzego Szackiego: „Rozwój ten [socjologii – przyp. Ł.M.] zbyt jest związany

Wszystkie trzy przyczyny zachowują swoją moc w kontekście syntez historycznowychowawczych. Główny przedmiot prowadzonych dociekań badawczych dziedziczy zatem problematyczność płynącą z samego aktu syntezy dziejów. Nadto jeśli tylko uznać, że wychowanie jest zwykle znacznie bardziej narodowe niż filozofia, w większym jeszcze stopniu niż filozofia rozbija się o narodowe narracje; zaś wymóg interdyscyplinarności zdaje się być wpisany w standardy odpowiedzialności myślenia pedagogicznego. Ostatnie dwa z przywoływanych przez Gadacza aspektów kazałyby nam podjąć rozważania daleko wybiegające poza badania narracji historycznej (kontekst „narodowości” wychowania, znaczenie interdyscyplinarności w pedagogice), natomiast w samym ich centrum leży pierwszy z nich i na nim teraz się skupmy.

Pojęcie synteza stanowi dość szeroką kategorię; jest też dla historiografii kategorią kluczową, niejako naturalnie wynika z wyobrażeń o spisywaniu dziejów. Należałoby jednak ową „naturalność” tego skojarzenia postawić pod znakiem zapytania. Zauważmy, że sam akt syntezy wydaje się wskazywać na powinowactwo z naukami przyrodniczymi, które skłonne są uznać możliwość pełnego opisu, zaś sama synteza – łączenie elementów w całość – na owej pełni się opiera. Tak rozumiana kategoria jest więc owocem nastawienia paradygmatycznego i wynika z wyobrażenia dziejów, które – choć dominujące – stanowi tylko jedno z możliwych nastawień i to niekoniecznie najbardziej uprzywilejowane. Stąd adekwatne byłoby mówienie o **dominacji** klasycznej, pozytywistycznej estetyki uprawiania historiografii niż o **naturalnym** jej wynikaniu z samej istoty spisywania dziejów.

Niemniej „naturalność” owej dominacji wywołała także dość wąskie rozumienie syntezy historycznej – nazwijmy ją tutaj katalogową czy antykwaryczną – która w uogólniającym uproszczeniu sprowadza się do chronologicznego spisu faktów dzielonych zwykle na epoki, tematy czy też, używając ważnego terminu Fernanda Braudela, na czasy historii: krótkiego (polityka), cyklicznego (ekonomia) i długiego trwania (cywilizacja)<sup>72</sup>. Ponadto zminima-

zarówno z praktyczną działalnością społeczną, jak i z rozmaitymi »niesocjologicznymi« dyscyplinami (filozofia, historia, ekonomia polityczna, psychologia, antropologia, geografia, a nawet biologia czy matematyka), byśmy mogli konsekwentnie ograniczyć historię socjologii do »socjologów« (J. SZACKI: *Historia myśli socjologicznej...*, s. 13–14).

72 Zauważmy, że wizja ta jest już dość zaawansowana, bowiem spisywana w ogólnych syntezach historia często jest *de facto* historią polityczną.

lizowaniu uległ aparat analityczny w tym sensie, że historiografia naukowa winna stronić od interpretacji czy komentarza i opierać się na faktach – zatem na obiektywnym obrazie minionych, ujętych w związku wydarzeń – co w konsekwencji prowadzić ma do odkrycia całościowego obrazu procesu dziejowego (choć jednocześnie samo wyjaśnianie faktów przybiera formę wpisywania ich w ów proces dziejowy)<sup>73</sup>. Rozumiana w ten sposób synteza stała się podstawowym nośnikiem wyobrażeń o historii i jej uprawianiu, a historii wychowania nie sposób uznać w tym względzie za znaczący wyjątek. Tak dalece krwiobieg badań historycznych przyjął kształt tej formy, że staje się ona niejako „przezroczysta”, co jednakże prowadzi do atrofii perspektywy meta-historycznej i zaniku skłonności do mnożenia strategii podejścia do dziejów w horyzoncie badawczych potrzeb. Tymczasem, jak podkreśla Marc Bloch, historyk zawsze musi dokonywać wyboru swego przedmiotu<sup>74</sup>, zaś fragment rozważań Izajasz Berlin obrazuje wagę świadomości prowadzonej narracji:

Opisując to, co się zdarzyło, mogę powiedzieć, że tyle a tyle milionów ludzi brutalnie uśmiercono, lub inaczej, że zginęli, poświęcili życie, zostali zamordowani czy też po prostu, że zaludnienie Europy zmniejszyło się albo że obniżył się średni wiek jej mieszkańców, czy też że wiele osób utraciło życie. Żaden z tych opisów nie jest całkowicie neutralny, wszystkie zawierają moralne implikacje. [...] Bezstronność to także stanowisko moralne. Użycie neutralnego języka [...] ma swą etyczną wymowę<sup>75</sup>.

Przytoczmy raz jeszcze fragment przywoływanej już szerzej książki Katarzyny Kasztennej: „doświadczenie czytelnika opowieści historycznoliterackich uczy, że zarzut niekompletności zasobu »danych empirycznych« służących formułowaniu i eksplikacji tez można postawić zawsze”<sup>76</sup>. Kon-

73 Por. W. KAUTE: *Synteza dziejów Polski Michała Bobrzyńskiego a synteza dziejów Polski Joachima Lelewela*. „Człowiek w Kulturze” 1995, z. 6/7, s. 363–385.

74 M. BLOCH: *Pochwała historii, czyli o zawodzie historyka*. Przeł. W. JEDLIĆKA. Kęty: Wydawnictwo Marek Derewiecki, 2009, s. 46.

75 I. BERLIN: *Cztery eseje o wolności*. Przeł. D. GRINBERG, D. LACHOWSKA, J. ŁOZIŃSKI. Poznań: Zysk i S-ka, 2000, s. 28.

76 K. KASZTENNA: *Z dziejów formy niemożliwej. Wybrane problemy historii i poetyki polskiej powojennej syntezy historycznoliterackiej*. Wrocław: Towarzystwo Przyjaciół Polonistyki Wrocławskiej, 1995, s. 9–10.

sekwencje tak postawionego zagadnienia wydają się obejmować każde dziejopisarstwo – także spisana historię wychowania. Formułowanie syntez jest bowiem projektem zawsze niedokończonym i, tym samym, podważającym swoją definicyjną kompletność i reprezentatywność. Można zatem powiedzieć, iż **synteza jest formą niemożliwą**, każda jej próba kończy się fiaskiem, choć teza ta nie musi automatycznie prowadzić do osłabienia konieczności formułowania tego typu tekstów; niemniej dopomina się o rozpatrywanie podręczników w znacząco innym świetle.

Zauważmy jednak, że mimo wszystko dążenie do syntetyczności cechuje zarówno ujęcie tradycyjne, jak i nowoczesne podręcznika. Owszem, czym innym jest synteza wiedzy danej dziedziny, czym innym zbiór ważnych jej kontekstów, a jeszcze czym innym zestaw ujęć metateoretycznych czy metodologicznych. Jednakże w każdym wypadku chodzi o zakreszenie możliwie szerokiego spektrum bytów danego obszaru wiedzy, by adepci danej dyscypliny mieli szansę swobodnego poruszania się po niej. I tu dwa przykłady. Pierwszym jest rozdział pierwszego tomu podręcznika do pedagogiki – myślę tu o części poświęconej edukacji dorosłych, którą napisał Duccio Demetrio, zawierając w niej dość szeroki metateoretyczny komentarz<sup>77</sup>. Obszar wychowania dorosłych ujmuje autor m.in. w formie **map**, które konstruowane są na podstawie ważnych (dla autora – co zostaje podkreślone) kategorii czy perspektyw<sup>78</sup>. Mamy zatem do czynienia ze swoistym przewodnikiem, który, nie zaniedbując funkcji budowania podstaw wiedzy, główny nacisk kładzie na umiejętność operowania nią i przyszłego jej rozwijania. Owe kategorie skupione są jednak wokół normatywnej dla edukacji kategorii **zmiany** (Demetrio sugeruje, że wobec edukacji synonimicznej), tym samym wspomniane mapy oferują możliwość poruszania się po całym obszarze wychowania dorosłych – dodajmy: obszarze niezwykle szerokim. Drugim przykładem jest podręcznik *Polska literatura nowoczesna* Michała Pawła Markowskiego<sup>79</sup>. Historyczny charakter jego przedmiotu, określony adresat, metateoretyczne komentarze oraz uwydatnienie funkcji dydaktycznej pozwalają spodziewać się wyjaśnień dotyczących idei podręcznika w ogóle – zatem także w specyficznym jego wymiarze,

77 D. DEMETRIO: *Edukacja dorosłych*. W: *Pedagogika*. Red. B. ŚLIWERSKI. T. 3: *Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*. Gdańsk: GWP, 2006.

78 Mowa tu o mapie heurystycznej, historyczno-hermeneutycznej i technologicznej.

79 M.P. MARKOWSKI: *Polska literatura nowoczesna. Leśmian, Schultz, Witkacy*. Kraków: Universitas, 2007.

jaki tworzą podręczniki do historii wychowania. Książka składa się m.in. z *Instrukcji obsługi*, *Ekskursu o interpretacji* oraz *Komentarza do braku ilustracji*, co wraz z *Podsumowaniem* stanowi wspomniany metakomentarz. Zasadniczą część publikacji stanowią **interpretacje** twórczości Bolesława Leśmiana, Brunona Schulza i Stanisława Ignacego Witkiewicza. Podręcznik formułuje określoną koncepcję procesu historycznoliterackiego (częściowo autorską), opierając się „jedynie” na twórczości trzech przedstawicieli nowoczesności, reprezentujących najciekawszy (dla autora – co i tutaj jest podkreślane) nurt omawianego okresu. Książka przyjmuje formę raczej opowieści niż wykładu, zaś język narracji nie „udaje” neutralnego nośnika wiedzy obiektywnej. Cechy te formują linię konstrukcyjną tekstu, która jest daleka od bezstronności i dążeń do uogólnień mogących pretendować do rangi powszechników. Jednocześnie jednak pierwszorzędną funkcję podręcznika stanowi realizacja celu dydaktycznego. Oparty on zostaje na najistotniejszych i najbardziej frapujących wedle autora projektach literackich, bez których trudno zrozumieć także obecny kształt literatury, trzy tytułowe nazwiska można potraktować – na co słusznie zwrócono mi uwagę – jako przedstawicieli poszczególnych rodzajów literackich: epika (Schulz), liryka (Leśmian), dramat (Witkacy), zaś wstępny zarys filozofii interpretacji i natury samej literatury nowoczesnej operuje znacznym poziomem ogólności. Wobec ujętego w ramy naszych rozważań kontekstu książki Markowskiego już chyba nawet nie wymagającą wypowiedzenia *pointą* jest pomysł podręcznika do historii wychowania, np. *Suchodolski – Korczak – Radlińska*, w którym trzy postaci wraz z kontekstami z przeszłości myśli pedagogicznej pozwalają pomyśleć dzieje o wychowaniu na podstawie zróżnicowanego wachlarza metodologicznego.

Klucz doboru wskazanych realizacji pisarstwa podręcznikowego sprowadza się do przykładów tekstów nowoczesnych i oryginalnych; otwartych kontekstowo i odnoszących się w niejkiej opozycji (wprost sformułowanej) do modeli tradycyjnych – zatem do „twardych” syntez pozytywistycznych. Dowodzą jednak także, iż kategoria syntezy, będąca projektem jawnie niewypełnianym w omawianych jej przejawach, nadal pozostaje kategorią przydatną i obowiązującą – każdy z nich jest myśleniem o całości.

### 2.3.3. Impuls psychologiczny oraz syntezy skreślone

Jedną z najbardziej zdradzieckich pułapek, które czyhają na marksistowskich teoretyków, jest poszukiwanie momentu Upadku, kiedy to w historii marksizmu rzeczy przybrały zły obrót [...]. Należy odrzucić cały ten motyw: nie mamy tu do czynienia z żadną opozycją, Upadek należy wpisać w same korzenie marksizmu. (Ujmując rzecz dokładniej, tego rodzaju poszukiwanie intruza, który skażył pierwotny model i uruchomił proces degradacji, musi reprodukować logikę antysemityzmu). Oznacza to tyle, że nawet jeśli – a raczej zwłaszcza jeśli – chcemy poddać marksistowską przeszłość ostrej krytyce, musimy najpierw uznać ją za „swoją”, wziąć za nią odpowiedzialność, a nie w wygodny sposób pozbyć się „złego” obrotu spraw, przypisując go zewnętrznemu intruzowi<sup>80</sup>.

Slavoj Žižek

Dla socjalistycznej historiografii wychowania dość charakterystyczna wydaje się w kontekście piśmiennictwa współczesnego narracyjna wyrazistość przyjętej normatywności opisu historiograficznego (choć zysk ten należy rozgrywać ostrożnie, ambiwalentnie, przecież mówimy o czasach wzbudzających nadal niewygasłe emocje, także uprzedzenia). Tak formę, jak i treść taka tu eksponowana zasada materializmu historycznego i wynikająca z niego idea postępu. Owszem, wobec niej samej można wymierzyć osobną krytykę, jednakże nam chodzi nade wszystko o podkreślenie, że oto status i rozumienie tej dominanty ocen i doboru treści staje się w socjalistycznych syntezach również przedmiotem narracji. Wykorzystując impuls psychologiczny – wszak dla wielu teorii pedagogicznych źródłowy – i czerpiąc z tego dyscyplinarnego sąsiedztwa także w kontekście historiograficznym, przyjrzyjmy się pobieżnie syntezie Józefa Pietera pt. *Historia psychologii w zarysie*<sup>81</sup>. Sam autor wyraźnie określa „klucz” książki: „obiektywny postęp wiedzy psychologicznej”; stąd też historia psychologii ukazywana jest tu jako dzieje „narastania”, „awansu”, „pochodu” ku coraz wyższym stopniom zaawansowania nauki.

80 S. ŽIŽEK: *W obronie przegranych spraw*. Przeł. J. KUTYŁA. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej, 2008, s. 175.

81 J. PIETER: *Historia psychologii w zarysie*. Katowice: Wydawnictwo „Śląsk”, 1959.



W marksistowskich syntezach dość wyraźnie widać pewnego rodzaju wewnętrzne napięcie, które wyzwała jednoczesność dążenia do obiektywistycznego, niezdeteminowanego, pozytywistycznego uprawiania nauki i ideowości postępu, który jednak jest już jakimś wyborem estetyki widzenia świata. Georg Gerson Iggers ujmuje rzecz następująco:

W historii marksizmu od samego początku istniała sprzeczność między aspiracją materializmu historycznego i dialektycznego do bycia ścisłą dyscypliną (jak nauki przyrodnicze) a perspektywą krytyczno-społeczną, odrzucającą pęd do obiektywizmu jako formę pozytywizmu<sup>82</sup>.

Tak też i tutaj Józef Pieter stara się „przede wszystkim o obiektywne wyłuszczenie faktów”<sup>83</sup> i jednocześnie wskazuje na wartość perspektywy historycznej jako tej, która pozwala zrozumieć życie danej dyscypliny, będące czymś więcej niż li tylko „pewną sumą wiadomości o aktualnym stanie danej gałęzi wiedzy naukowej”<sup>84</sup>. Dalej zaś czytamy:

Nie ma historii kultury (a historia psychologii jest częścią tejże) bez wartościowań (bez „refleksji aksjologicznej”). I niewiele warta byłaby bez nich. Sama „faktologia” w tej dziedzinie historiografii nie wystarcza<sup>85</sup>.

Historia psychologii pisana jako historia kultury – nie technologii człowieka – wystawia tworzący ją namysł na zmienność przedmiotu i tymczasowość jego opisu. Stąd też w kontekście podręcznikarskiego fachu wyznanie dość niezwykle: „Możliwe jest w danej chwili jedynie tymczasowe wprowadzenie historyczne do psychologii”<sup>86</sup>. Programowa efemeryczność syntez dydaktycznych wydaje się współcześnie nieszczególnie trudna do pomyślenia – już sama perspektywa rynku wydawniczego określa podręcznik jawnie tymczasowym. Jednakże szczególnie istotna jest tu teza, iż właśnie z zasady

82 G.G. IGGERS: *Historiografia XX wieku*. Przeł. A. GADZAŁA. Warszawa: PWN, 2010, s. 62.

83 J. PIETER: *Historia psychologii...*, s. 9.

84 Tamże, s. 11.

85 Tamże, s. 16.

86 Tamże, s. 14. Niemniej, przewyżczenie tej tymczasowości traktuje Pieter jako zadanie dla przyszłości, które zresztą także spełnia – pierwsze wydanie *Historii psychologii* jego pióra (już nie „w zarysie”) ukazuje się w 1972 roku.



podręcznik do historii wychowania jest gatunkiem tego typu, jeśli dzieje wychowania pisze się w pierwszym rzędzie nie „o” czasach minionych, lecz „dla” czasów, które nadchodzą lub właśnie są naszym udziałem.

Szczególne jest obecność socjalistycznych syntez historii wychowania w podręcznikowym dorobku tej dziedziny – trudna i ambiwalentna. Stosunkowo wielu autorów było włączonych w ich powstanie, przypisywano tym tekstom duże znaczenie w kontekście statusu i rozwoju pedagogiki w ogóle – ba, sankcjonowały one teraźniejszość i przyszłość społeczeństwa będącego efektem uwytłaczanej linii historycznych przemian. Myślę, że nie będzie przesadą, jeśli stwierdzimy, iż był to okres jak dotąd największej troski o podręcznik do historii wychowania. Stąd też, w duchu czujności, być może pozostawiającej w mocy wiele zastrzeżeń wobec tych czasów, należałoby choćby ów tryb przejścia się narracją historyczną w kontekście nam teraźniejszym rozważyć. Podręcznik do historii psychologii pióra Józefa Pietera konstruowany jest jako oręż do walki o status dyscypliny, także jako pokaz możliwości (znajdujemy tu znamienity rozdział: „*Stan posiadania” psychologii*). Jeśli dostrzec w ostatnich, XXI-wiecznych podręcznikach do historii wychowania symptomatyczne oddanie pola w teoretycznych potyczkach o tożsamość pedagogiki, to **syn-tezy skreślone** z racji socjalistycznego rodowodu mogą stać się inspiracją dla historiografii zaangażowanej. Poza tym, przytoczmy słowa Georga Gersona Iggersa: „Należy docenić wkład marksizmu w nowoczesną naukę historyczną. Bez marksizmu równie trudno byłoby wyobrazić sobie zarówno historię jako naukę społeczną Webera, jak i główne formy współczesnej historii kultury”<sup>87</sup>.

Zauważmy także, w tle umieszczając pytanie o pozycję, z jakiej piszą podręczniki do historii wychowania jej autorzy, że Józef Pieter nie jest historykiem – lecz psychologiem spisującym nie tyle dzieje oddziaływań psychologicznych (co mogłoby być jakąś paralełą dla przedmiotu historii wychowania), ile historię samej dyscypliny naukowej. Zresztą, jak się zdaje, dla psychologów właśnie perspektywa diachroniczna interesująca jest głównie w kontekście rozwoju naukowości. Owszem, wyrazistość choćby historii oświaty czy też znacznie wcześniejsze nazwanie zjawisk pedagogicznych, a więc w tej perspektywie dłuższa historia wychowania, czynią tu różnicę. Jednakowoż uwytłaczane zostaje też pytanie o konieczność/możliwość spisania **historii pedagogiki** (niekoniecznie zresztą inicjowanej akademickimi dokonaniem Jana Fryderyka Herbarta).

87 G.G. IGGERS: *Historiografia XX wieku...*

Owo pytanie o to, kto ma się czym zająć w badaniu dziejów wychowania – a zatem również o to, kto winien pisać podręcznik – ma swoją tradycję, choć wydaje się, że sam początek czasów socjalistycznych dał „uspokajającą” na panujące tu wątpliwości odpowiedź, która po dziś dzień stanowi podstawę dla obowiązującej wizji historii wychowania. Idzie o skrytalizowany już w międzywojniu i utrwalony wieloma dekadami podział przedmiotu historii wychowania (a tym samym podział pracy akademickiej), który tuż po II wojnie wyraził dobitnie Bogdan Suchodolski<sup>88</sup>. Zatem historia wychowania to **dzieje doktryn i prądów pedagogicznych** (domena pedagogów), **dzieje szkół i instytucji oświatowo-wychowawczych** (obszar badań historyków) oraz **dzieje kultury** (przestrzeń wspólnych zainteresowań pedagogów i historyków). Suchodolski prezentował swoje stanowisko w omawianej kwestii także już w latach 30., mimo to wydaje się dość prawdopodobne, że było ono inspirowane (lub wręcz odzwierciedlało) toczącą się dyskusją na ten temat, której uczestnikiem był m.in. Stanisław Kot<sup>89</sup>. Niemniej to właśnie pozycja Suchodolskiego w nauce czasów socjalizmu pozwoliła na taką stabilność owego podziału, który zaproponował z zupełnie innej pozycji światopoglądowej Stanisław Kot. Ponadto tak zarysowaną panoramę dyscypliny poszerzyć należy o koncepcję Sławomira Sztobryna, który uzupełnia propozycję Suchodolskiego o **dzieje historiografii pedagogicznej**, czyli o element metahistoryczny<sup>90</sup>. Ta ostatnia część jest jednak jakościowo znacząco inna (jako perspektywa „meta”) od pozostałych, co ma swoje ważne konsekwencje – przyjdzie nam do tej kwestii jeszcze powrócić.

88 Chodzi o tekst: B. SUCHODOLSKI: *Stosunek pedagogiki do historii wychowania*. W: *Pamiętnik VII Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich we Wrocławiu 19–22 września 1948*. T. 2, z. 1. Warszawa: Polskie Towarzystwo Historyczne, 1948. Por. także TEGOŻ: *O nowy typ historii wychowania*. „Nowa Szkoła” 1948, nr 4.

89 Por. W. SZULAKIEWICZ: *Historia oświaty i wychowania w Polsce 1918–1939*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2000; TEJŻE: *Historia oświaty i wychowania w Polsce 1944–1956*. Kraków: WAM, 2006; Ł. MICHAŁSKI: *Bogdana Suchodolskiego metahistoria wychowania. Szkic do analizy w duchu koncepcji historii niekonwencjonalnej*. W: *Filozofia wychowania w XX wieku*. Red. S. SZTOBRYN, E. ŁATACZ, J. BOCHOMULSKA. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2010.

90 *Polskie badania nad myślą pedagogiczną w latach 1900–1939. Parerga*. Red. S. SZTOBRYN. Gdańsk: GWP, 2006, s. 17; S. SZTOBRYN: *Historia wychowania*. W: *Pedagogika*. Red. B. ŚLIWERSKI. T. 1: *Podstawy nauk o wychowaniu*. Gdańsk: GWP, 2006, s. 2.

### 2.3.4. Impuls socjologiczny oraz synteza zapomniana

Tego, ile emocji wzbudza ta dziedzina, dowodzą częstotliwość i charakter żartów o socjologach. Być może ulegam zawodowej paranoi, ale odnoszę wrażenie, że nie ma podobnych żartów o historykach<sup>91</sup>.

Steve Bruce

Jeśli myśleć o obszarach wiedzy, które zachodzą, korespondują lub też zdradzają podobną naturę do tych znajdujących w kręgu zainteresowania czynionych tu rozważań, jedną z lepszych realizacji historycznego ujęcia dyscypliny – nie tylko wśród tekstów podręcznikowych – jest *Historia myśli socjologicznej*<sup>92</sup> Jerzego Szackiego. Tak obszerne syntezy należą do gatunków szczególnie ryzykownych – wielość poruszanych zagadnień łączy się przecież z wielością mogących zabrać głos krytyków. Niemniej rozmach i jakość projektu Szackiego wydaje się skutecznie opierać tej różnorodności, wywołując dość powszechną przychylność. Jakość tego tekstu zdradza sam wstęp, w którym autor rozważa niezwykle wnikliwie i celnie problematyczność zadania, którego się podejmuje, budując panoramę kluczowych kwestii, z której i my skorzystajmy. Pytania stawiane przez Szackiego wypowiedziane w kontekście narracji historycznowychowawczej w znacznej mierze zachowują swoją wagę – czasem wręcz wzbierają w swej istotności. Społeczne powinowactwa pedagogiki z pewnością sprzyjają tym transferom znaczeń. Zaczniemy zatem, podobnie jak autor *Historii myśli socjologicznej*, od dość przewrotnego powiedzenia NIE namysłowi historycznemu.

Szacki czyni następującą diagnozę: „w panującej w naszej kulturze koncepcji nauki zawiera się przekonanie o bezużyteczności lub bardzo niewielkiej użyteczności historii dla kogoś, kto nie jest zawodowym historykiem lub hobbystą, lecz po prostu zajmuje się badaniem rzeczywistości”<sup>93</sup>. W szerszej perspektywie, wydaje się, że właśnie w kontekście historycznym ujawnia się silnie zanurzanie Europy we własnej historii, a polski kontekst narodowościowy uwidatnia tę skłonność. Niemniej rzeczywiście, stroniąc od optyki diachronicznej, myśląc tylko o początku XXI wieku, wskazywanie na w znacz-

91 S. BRUCE: *Socjologia*. Przeł. M.L. KALINOWSKI. Sopot: GWP, 2012, s. 7.

92 J. SZACKI: *Historia myśli socjologicznej...*; pierwsze polskie wydanie ukazało się w roku 1981 (1979 – wyd. ang.), aktualnie (od 2002 roku) mamy dostęp do kolejnych wznowień znacznie zmienionego tomu, opatrzonego słusznym podtytułem: *Wydanie nowe*.

93 Tamże, s. 4.

nej mierze ahistoryczną wizję uprawiania nauki jest zasadne. Zresztą, tezę tę wspiera też odczytanie pewnej potoczności użycia terminu „nauka”, którego sens niesie ze sobą głównie konotacje scjentyistyczne i opozycyjność do tego, co moglibyśmy nazwać sztuką. Stąd akt badawczy jako taki domaga się precyzji i określonego podmiotu, czego przeszłość zapewnić nie może. Co więcej, zauważmy także, że kategorię rozstrzygającą stanowi tutaj użyteczność, której bytom minionym ta naukowa potoczność przyznać nie chce. Również kumulatywna wizja wiedzy w „twardym” poznaniu naukowym wskazuje na ustalenia najświeższe jako najcenniejsze, zaś im dalej w głąb przeszłości, tym mniej prawdziwości. Właściwie można pokusić się o wskazanie na binarność tego wartościowania: cenna jest teza ostatnia, zaś myśl przedostatnia nie jest już ważna, bowiem wszystko, co było w niej prawdziwe, kumuluje w sobie teza najbardziej aktualna, jednocześnie odcinając się od treści nieprawdziwych. Oto historia jest niepotrzebna, wręcz zabobonna – sprowadza na złą drogę. „**Rozum** – pisze w drobnym filozoficznym majstersztyku Leszek Kołakowski – ma nam służyć do tego, by wykrywać prawdy wieczne, odporne na czas”<sup>94</sup>; nie idzie zatem o badanie tego, co historyczne, więc czasowo zmienne. „Nauka, która nie może zdobyć się na to, by zapomnieć o swoich założycielach, jest zgubiona”, pisze autor *Historii myśli socjologicznej* za Alfredem N. Whiteheadem<sup>95</sup>.

Czyż nie jest jednak tak, że do dostrzeżenia owej odporności na czas prawd rozumowych zdolne jest jedynie diachronicznie wyczulone oko, które w wertowaniu przeszłości natrafia na to, co jest w niej niezmiennie? Teza Kołakowskiego zdaje się domagać polifonicznego potraktowania<sup>96</sup> – wypowiedzieć ją powtórnie, znaczyłoby tym razem czynić ukłon w stronę perspektywy historycznej. Obydwa głosy wybrzmiewają jednocześnie i ambiwalentnie. Podobnie Jerzy Szacki sugeruje ambiwalencję dążeń i wpływów, którym podlegają nauki społeczne. Po pierwsze idzie o „gorliwe starania”, by w możliwie krótkim czasie i pod każdym względem „upodobnić” je do przyrodoznawstwa „jako nauki w ścisłym tego słowa znaczeniu” (co byłoby uwarunkowaniem

94 L. KOŁAKOWSKI: *Kompletna i krótka metafizyka. Innej nie będzie*. „Tygodnik Powszechny” 2004, nr 43.

95 J. SZACKI: *Historia myśli socjologicznej...*, s. 4–5.

96 Mam tu na myśli polifonię w rozumieniu Bachtinowskim – rosyjski teoretyk literatury w świetnym studium o twórczości Dostojewskiego uwydatnia wielogłosową grę autora *Zbrodni i kary*, w której te same słowa, wypowiedziane w różnych sytuacjach, znaczą zupełnie inaczej.

płynącym „z zewnątrz”). Owym dążeniom przeciwstawić można dynamikę wpływów wewnętrznych, które stanowią „ciśnienie tradycji i właściwości materii badanej”<sup>97</sup>. Obydwie tendencje zupełnie różnie sytuują swój namysł wobec badania historii myśli. Oscylacja pomiędzy odmiennymi wyobrażeniami aksjomatów leżących u podstaw procesu badawczego staje się dla Szackiego impulsem do tezy o **wieloparadygmatycznej tożsamości naukowej**<sup>98</sup>.

Sam Jerzy Szacki pisze, iż starał się w swej książce ująć oba ekstrema historii socjologii, które zresztą wywodzi z błyskotliwej, zupełnie wyraźnie domagającej się swej pedagogicznej wykładni myśli Ernesta Beckera:

cała historia socjologii streszcza się w napięciu między dwoma biegunami: ludzkim przejęciem się problemami społecznymi i niezmałą powagą obiektywnej nauki<sup>99</sup>.

Choć jest w pewnym sensie pozytywistycznym odruchem samo dążenie do narracji, która będzie toczona zarówno w trybie zaangażowanym (subiektywnym), jak i bezstronnym (obiektywnym), niemniej sam fakt zajęcia się przeszłością myśli socjologicznej, styl, w jakim się to dokonuje, oraz waga, jaką nadaje temu namysłowi autor, sprawiają, że historyczna synteza Szackiego

97 J. SZACKI: *Historia myśli socjologicznej...*, s. 5. Zauważmy rzecz znamionną: gdyby wspomnieć aurę i główne założenia Diltheyowskich tekstów, które łączyły się zwykle z początkami przewrotu antypozytywistycznego (co jednak wymaga minimum uznania dla zasadności „pamiętania” historii nauki), to odnajdziemy tam ten sam resentyment wobec „siły” nauk ścisłych, która płynie z większej dokładności czy też pewności opisu świata. Dość paradoksalny rodowód hermeneutyki zawiera właśnie chęć zbliżenia metodologii humanistyki do dystygnowanej precyzji nauk ścisłych.

98 Termin przywołuje Jerzy Szacki, wskazując na Georga Ritzera jako autora, który spopularyzował go w kontekście socjologii. Nas jednak interesuje kontekst pedagogiczny i – jeśli wspomnieć jedną z perypetii językowego rozwiązywania owej nieokreśloności naukowej tożsamości – przychodzi nam rozważyć termin „transdyscyplinarność”. Zauważmy, że wieloparadygmatyczność sugeruje pewną jednoczesność różnych postaw badawczych oraz – nieco chyba na wyrost – znaczną mnogość możliwych paradygmatów (chyba niesłusznie; por. Ł. MICHAŁSKI: *Teen Spirit, czyli duch młodości versus satanizm metodologiczny*. W: *O nieiluzoryczne szanse w edukacji, pedagogice i tożsamości*. Red. K. MALISZEWSKI, Ł. MICHAŁSKI. Tarnowskie Góry: Wyd. św. Macieja Ap., 2011). Natomiast owo „trans”, podkreślając dynamikę przejścia oraz momentalność zakorzenienia w danej tradycji naukowej, chyba nie bez racji oddaje niemożliwość jednoczesnego realizowania różnych estetyk naukowych.

99 E. BECKER: *The Lost Science of Man*. New York: George Braziller, 1971, s. 6. Za: J. SZACKI: *Historia myśli socjologicznej...*, s. 948.

zdaje się grawitować w kierunku humanistycznego odczytania dyscypliny<sup>100</sup>. Być może, jeśli podręczniki z historii myśli o wychowaniu byłyby realizowane w trybie narracji historii myśli socjologicznej, o której tu mowa, tak zorientowane społeczne zakorzenienie pedagogiki mogłoby stać się szansą na pogłębianie i rozwijanie świadomości jej humanistycznego rdzenia – a nie jego oprostowaniem.

Zresztą, ledwie nieco mniej powierzchowne przeszukiwanie dziejów podręcznikarstwa w ramach pedagogiki może wystawić nas na przykład syntezy dość skutecznie zapomnianej, a która domaga się zupełnie podobnego garnituru epitetów, jak ten, w który przybiera się książkę Szackiego. Myślę tu o wydanych w 1938 roku *Kierunkach i prądach pedagogiki współczesnej* pióra Ludwika Chmaja, które rozmachem i stylem ujęcia przypominają *Historię myśli socjologicznej*<sup>101</sup>. Oto znamienity fragment wstępu powstałej w międzywojnie syntezy myśli o wychowaniu:

Nauka, posługując się jasnymi i wyraźnymi dla myśli pierwiastkami ilościowymi, tworzy mechanistyczny obraz świata, w którym nie ma miejsca na żadne wartościowe stopniowanie bytu, teleologiczne powiązania, gdyż wszystko odbywa się według praw mechanicznego przemieszczania się jednorodnych cząstek-atomów. Zapominając o ograniczonym znaczeniu swoich badań, przeistoczyła się ona w naturalistyczną metafizykę, która zaprzecza istnieniu wszystkiego, czego stwierdzić nie można przy pomocy obserwacji i eksperymentu<sup>102</sup>.

100 Podobnie jak pewnego rodzaju uzgadnianie płynących z różnych nastawień badawczych wizji rozważania historii; Szacki układa w swoim tekście dość niezwykły **dialog** zwolenników „twardej metodologii” przyrodoznawstwa i humanistów – jeśli więc jest płaszczyzna komunikacji, może pojawić się i morał. Nie chodzi mi w tym miejscu o rozstrzyganie, czy to ostatnie jest w ogóle możliwe czy nie – chciałbym jedynie zapytać, jak wypowiedzane w analizowanym wstępie do podręcznika tezy „komentuje” sam sposób ich wygłoszenia.

101 L. CHMAJ: *Kierunki i prądy pedagogiki współczesnej*. Warszawa–Wilno: Nasza Księgarnia, 1938. Jeśli pojawia się tutaj zarzut nieprawidłowego porównania wskazanych syntez (wszak Chmaj pisze o współczesności pedagogiki, Szacki rozpatruje historię myśli socjologicznej), chciałbym zwrócić uwagę na dwie „okoliczności łagodzące”. Pierwszą z nich jest teza o w znacznej mierze wspólnej tożsamości namysłu nad teorią i historią myśli, co dla toczzonego wywodu jest kwestią podstawową i w konsekwencji każe rozpatrywać podręczniki historyczne w kontekście teoretycznych i odwrotnie (aż po granice rezygnacji z tego podziału). Drugą zaś można oprzeć na tym, że „współczesność” w tekście Chmaja przybiera bardzo rozległe ramy czasowe.

102 L. CHMAJ: *Kierunki i prądy...*, s. 8.

Cytowany fragment, pisany najprawdopodobniej w 1937 roku i oddający w znacznej mierze treść oraz aurę całego wstępu, którym Chmaj niejako „ustawia” narrację formułowanej syntezy myśli wychowawczej, wydaje się wyraźnie domagać także współczesnego przemyślenia, co więcej: obfituje w szczególnie sprzyjające okoliczności dla zaangażowania, odpowiedzialności lektury. Nie idzie nam tutaj li tylko o sztuczne zestawienie świata z 1937 roku z początkiem XXI wieku – „faktograficzne” niepodobieństwo tych miejsc zwiększa ryzyko kompromitacji samego spojrzenia historycznego<sup>103</sup>. Odpowiedzialność lektury uruchamia kontekst etyczny, który inicjuje przyznanie autorowi kredytu zaufania w postaci wstępnego przeświadczenia, iż oto ma on coś ważnego do powiedzenia o świecie, który jest moim – czytelnika – udziałem; przeszłość staje się ważnym Innym. Tym samym niknie użyteczność podziału myśli na efekt synchronii i diachronii, na co wskazuje także Jerzy Szacki, gdy rozpatruje role, jakie pełni we współczesnym kontekście teorii socjologii jej przeszłość: „Takim funkcjom socjologicznej klasyki zawdzięczmy jej coraz to nowe odczytania i interpretacje, przybliżające ją do współczesnej socjologii tak bardzo, że niekiedy zapomina się jak gdyby o tym, że chodzi o autorów oddalonych w czasie i niezdolnych, tym samym, do odpowiadania na wszystkie współczesne pytania”<sup>104</sup>.

Wykorzystując kapitał sensu ostatniego cytatu, dla wzmocnienia tezy o nieostrym pograniczu teorii i historii wychowania, spójrzmy raz jeszcze na przytoczony fragment dawnej syntezy Ludwika Chmaja. Zbudować możemy na nim siatkę tropów, które jedynie formalnym czynią podział na przeszłość i teraźniejszość namysłu. Gdy bowiem Chmaj pisze o świecie, w którym „nie ma miejsca na żadne wartościowe stopniowanie bytu, teleologiczne powiązania”, wyraźnie pozwala nam na uruchomienie niezwykle cennego współczesnego kontekstu, który formułuje René Girard. Francuski antropolog, znany głównie za sprawą dzieła pt. *Kozioł ofiarny*, napisał także wybitną książkę o Szekspirze, w której pokazuje, jak elżbietański dramaturg tłumaczy naszą współczesność; w niej to odnajdujemy wskazanie na znamienne słowa Ulissesa z sztuki *Troilus i Cressida*, które chciemy potraktować jako współbrzmienie z myślą Chmaja: „Zupełnie nagle, w samym środku wersu, Ulisses wraca na ziemię i zaczyna się główna część jego mowy. W rzeczy-

103 Z pewnością podobne zestawienia wyrządziły wiele szkód poszukującym inspiracji badawczych.

104 J. SZACKI: *Historia myśli socjologicznej...*, s. 12.



wistości jest ona ogólnym rozmyślaniem nad gwałtownym załamaniem się ludzkiej społeczności w ogóle, nad ruiną kulturowego porządku”<sup>105</sup>; i dalej już za Szekspirem:

O, jeśli zachwiać rzeczy kolejnością,  
Ową drabiną najwyższych zamysłów,  
Choroba stoczy osiągnięcia! [...]”<sup>106</sup>.

W dalszym fragmencie Szekspir ujmuje widmo zaprzepaszczenia owego aksjonosnego potencjału kultury w sposób następujący: „Wzburzone wody urosną nad brzegi / I w papkę zmienia cały ten glob twardy”<sup>107</sup>. Z tego miejsca pozostaje już tylko przenieść wzrok na tekst Aleksandra Nalaskowskiego, w którym odnajdujemy pedagogicznie budowaną, opartą na motywie absydy wizję kultury; oto jedno z ujętych w nim metaforycznie zagrożeń: „Jako dziecko chętnie bawiłem się farbami wodnymi. Wydawało mi się, że zmie-

105 R. GIRARD: *Szekspir. Teatr zazdrości*. Przeł. B. MIKOŁAJEWSKA. Warszawa: Wydawnictwo KR, 1996, s. 207.

106 Przytoczmy ów słynny wyjątek w nieco szerszym cytacie:

O jeśli zachwiać rzeczy kolejnością,  
Ową drabiną najwyższych zamysłów,  
Choroba stoczy osiągnięcia! Jakże  
Społeczność, stopnie w szkole, bractwa w miastach,  
Handel spokojny do odległych brzegów;  
Jak pierworództwo i prawo starszeństwa,  
Korony, berła i wieńce zwycięstwa  
Mogłyby miejsce uzyskać właściwe,  
Gdyby nie owe stopnie kolejności?  
Zniszczcie kolejność, zwolnijcie tę strunę  
I posłuchajcie, jaki rozdźwięk wzrośnie!  
Rzecz każda zaraz na inne uderzy:  
Wzburzone wody urosną nad brzegi  
I w papkę zmienia cały ten glob twardy.  
Słabość zostanie niewolnicą siły  
I syn nikczemny zamorduje ojca.  
Siła ma dobra być, inaczej dobro  
I zło, wśród których wiekuistej kłótni  
Tkwi sprawiedliwość, utracą swe imię –  
A z nimi zniknie także sprawiedliwość

W. SHAKESPEARE: *Troilus i Cressida*. Przeł. M. SŁOMCZYŃSKI. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 1985.

107 Tamże, s. 39.



szenie ze sobą czystych kolorów pozwoli na uzyskanie nieprawdopodobnie atrakcyjnego efektu. Za każdym razem jednak udawało mi się otrzymać wyłącznie szaroburą, nieatrakcyjną ciecz”<sup>108</sup>.

Nie tak łatwo zgodzić się, by żyjący cztery wieki temu Anglik diagnozował społeczeństwo XX i XXI wieku... Tymczasem: „wiem, że u Szekspira można znaleźć wszystko i jeszcze trochę, wszystko lub prawie wszystko”, czytamy w tłumaczonego przez Michała Pawła Markowskiego fragmencie tekstu Jacques’a Derridy; mottem rozpoczynającym swoją książkę tkana Szekspirem czyni ów fragment Tadeusz Sławek<sup>109</sup>. W tym „spotkaniu” znamienitych przyjaciół humanistyki uczestniczy także Lech Witkowski, który czyni teksty Szekspira – również ich Girardowskie odczytania – „wołaniem o niezbędne ramy autorytetu, jako dostarczającego kryterium porządku, oparte na zdolności do różnicowania (się) i respektowania różnicy i wynikającej stąd hierarchii”<sup>110</sup>. W tym nurcie winniśmy także osadzić myśl toczącą wiele socjologicznych analiz Zygmunta Baumana: „Dzisiaj wzorce i porządki nie są już »dane«, a tym bardziej »oczywiste«. Jest ich zbyt wiele; zderzają się ze sobą, a ich przykazania przeczą sobie wzajemnie, co pozbawia je nieodpartej, zniewalającej siły. Zmieniły swój charakter i zaczęły być postrzegane stosowanie do owej zmiany: jako pozycje w indywidualnym spisie zadań do wykonania. [...] Nadszedł czas roztapiania wzorców zależności i wzajemnych relacji. Są one dzisiaj plastyczne w stopniu nie znanym wcześniejszym pokoleniom i dla nich niewyobrażalnym, ale – jak wszystkie płyny – nie zachowują zbyt długo swojego kształtu”<sup>111</sup>. Współbrzmi

108 A. NAŁASKOWSKI: *Pedagogiczne złudzenia, zmyślenia, fikcje*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009, s. 27.

109 T. SŁAWEK: *NICowanie świata. Zdania z Szekspira*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2012; jeśli iść tym Derridiańskim tropem i uwierzyć, iż czytać Szekspira, to czytać „wszystko”, oto mamy w dalszej części wyznania Derridy (których Sławek już nie cytuję) owo skromne „i jeszcze trochę”: „Wszystko jednak jest także u Celana i tak samo, choć inaczej, u Platona, Joyce’a, w Biblii, u Vico, u Kafki, nie wspominając żyjących. Wszędzie, coś, niemal wszędzie...” (*Ta dziwna instytucja zwana literaturą. Z Jacques’em Derridą rozmawia Derek Attridge*. Przeł. M.P. MARKOWSKI. „Literatura na Świecie” 1998, nr 11–12, s. 216).

110 L. WITKOWSKI: *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009, s. 87. Mamy tu do czynienia z daleko jeszcze szerszym rezerwuarem pedagogicznie kluczowych analiz; Witkowski, czytając Szekspira, konstruuje fenomenologię władzy, szkic meandrów mimetycznej rywalizacji i gruntuje po raz kolejny tezę o ambiwalentnym rdzeniu kategorii autorytetu.

111 Z. BAUMAN: *Płynna nowoczesność*. Przeł. T. KUNZ. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2006, s. 14–15.

z tym wywodem, umacniając jednocześnie promowaną tezę o braku respektu myśli wobec diachronicznych podziałów, fragment międzywojennej syntezy Ludwika Chmaja: „Gorączkowość i niepokój we wszystkich dziedzinach życia współczesnego potęguje rosnąca z dnia na dzień zmienność i płynność cywilizacji”<sup>112</sup>. Wydaje się też, iż w ten sposób objawia nam się coś, co Jerzy Szacki nazywa **podwójną przynależnością chronologiczną klasyka**: „należąc ze względu na swą metrykę do przeszłości, należy on zarazem do teraźniejszości, gdy szuka się u niego i znajduje odpowiedzi na współczesne pytania, pomijając bez wahania to wszystko, co w jego dziele wydaje się nieaktualne, anachroniczne czy naiwne, a więc na ogół to, co łączy go z jego własną epoką”<sup>113</sup>.

Rozpoczęliśmy niniejszy fragment od wtórowania Szackiemu w próbie powiedzenia **NIE** diachronicznie zorientowanym wysiłkom badawczym dyscypliny. Rzecz dokonuje się tutaj raczej w duchu strategii falsyfikacji, w trybie wątplenia dla potwierdzenia przydatności historii myśli – a, być może, w funkcji myślowej prowokacji – niemniej bilans prowadzenia namysłu nad historią socjologii jest znacząco dodatni. Analiza jego poszczególnych kryteriów zachęcała nas do uogólnienia tej macierzy zagadnień do ram obejmujących także pedagogikę. Ostatecznie, pytając zatem o cel uprawiania historii socjologii (co my odnosimy równolegle do historii namysłu nad wychowaniem), Szacki wyłania następujące zyski: w pewnym stopniu namysł ten stanowi o tożsamości dyscypliny – zwłaszcza tej, której aksjomaty są z natury problematyczne, nieostre; ułatwia komunikowanie się pomiędzy jej przedstawicielami, wyposaża w kompetencje poruszania się w specyfice i niuansach jej języka, typowych skojarzeń, opozycji; pomaga w ukierunkowaniu i ocenie wysiłków badawczych poprzez możliwość odniesienia do osiągnięć klasycznych, wzorcowych; staje się treningiem rozumienia odmiennych punktów widzenia wbrew zakorzenionemu nie tylko w nauce, ale także w potoczności, przekonaniu, iż „stanowisko własne jest niejako naturalne, podczas gdy zajmowanie innego stanowiska świadczy o umysłowej aberracji”<sup>114</sup>; niejako automatycznie uruchamia perspektywę samozwrotną i metakrytyczną, zatem włączającą w przedmiot badawczego namysłu również sam ów namysł<sup>115</sup>.

112 L. CHMAJ: *Kierunki i prądy...*, s. 10.

113 J. SZACKI: *Historia myśli socjologicznej...*, s. 9.

114 Tamże, s. 12.

115 Zatrzymajmy się nieco dłużej przy tym ostatnim aspekcie. Wydaje się, że Szacki ujmuje rzecz w zakresie nieco węższym – wskazuje m.in. na konieczność „socjologii socjo-

Jest jednak jeszcze jeden kontekst, który chciałbym wyzyskać z omawianej syntezy myśli socjologicznej dla budowania podłoża pod myślenie o akademickim podręczniku do historii wychowania i który w tym miejscu stanowić będzie jedynie zapowiedź istotnych kwestii dalszej części rozważań. Otóż, kiedy Jerzy Szacki rozpatruje wagę klasycznych osiągnięć historii socjologii, stwierdza, iż odgrywają one „niemałą rolę w rozbudzaniu »**wyobraźni socjologicznej**«, wyznaczaniu zakresu badanych zjawisk, kojarzeniu faktów, formułowaniu hipotez itd. [wyróż. – Ł.M.]”<sup>116</sup>. Autor nie rozwija samego konstruktu – owej wyobraźni socjologicznej, o który w głównej mierze by nam chodziło – natomiast przytacza w jego kontekście dość obszerny fragment tekstu Charlesa Wrighta Millsa o „modelach” (uprawnionym uproszczeniem wydaje się uznanie tego terminu za określenie klasycznych idei danej dyscypliny). Dowiadujemy się w rozwinięciu tej kategorii, iż modele naprowadzają na **sposób widzenia** przedmiotu badań (tu rzeczywistości społecznej), stanowią próby ustalenia ich głównego kierunku i zrozumienia, czego należy się spodziewać, **służą do tworzenia** szeregu nowych teorii oraz **naprawiania** już istniejących. Co więcej, poprawność samych modeli lub jej brak nie decyduje o ich użyteczności i adekwatności (w sensie występowania jako ważnego kontekstu), co nie zmienia faktu, że same mogą podlegać przemianom<sup>117</sup>. Historycznie obecne modele wydają się zatem jednostkami wyobraźni teoretycznej i stanowią niejako o bogactwie dyskursów możliwych w ramach danego namysłu, o maksymalizowaniu obszaru pola epistemologicznego i merytorycznych strategii poruszania się po nim.

Wytarta wielokrotnym cytowaniem fraza św. Bernarda z Clairvaux o ramionach olbrzymów, na których się staje, „przemycą” wizję historii nieziennej, skostniałej, spetryfikowanej; tymczasem przeszłość jako nośnik

logii”, uprawiania socjologii wiedzy, socjologii nauki – tym samym ograniczając specyfikę owego spojrzenia meta- na dyscyplinę do optyki dla dyscypliny charakterystycznej. Rodzi się pytanie, czy nie odnajduje tu swojej realizacji nieco tylko wcześniej wytknięty przez Szackiego automatyzm uznania własnej perspektywy za naturalną, cudzej za aberrację. Czy wobec tego filologiczna analiza korpusu tekstów socjologii w kontekście przemian prowadzonych w nich narracji znajdzie się w polu zainteresowania historyka socjologii? A jeśli tak, czy nie studzi interdyscyplinarnych zapałów zagrożenie niedostatku kompetencji i w efekcie „ślizgania się” po ogólnikach dyskursów obcych?

116 J. SZACKI: *Historia myśli socjologicznej...*, s. 11.

117 *Images of Man. The Classic Tradition in Sociological Thinking*. Ed. CH.W. MILLS. New York: George Braziller, 1960, s. 2–3 [Wstęp]. Za: J. SZACKI: *Historia myśli socjologicznej...*, s. 11–12.

wyobraźni naukowej w dość fortunny sposób traci gwarancję, iż to, co dawne, namysł pozostawi nietkniętym, zyskując w zamian szansę na żywe trwanie. Spośród wielu sposobów obecności klasyki w myśli współczesnej wskazany wcześniej jawi się szczególnie ciekawie. Pamięć dyscypliny, jej tradycja (by użyć terminów bardziej „miękkich” niż historia i faktografia) staje się nośnikiem stylu tworzenia i nadawania statusu teraźniejszym teoriom, rezerwuarem trybów obchodzenia się z nimi; nabierają znaczenia raczej jako narzędzia czy też pewnego rodzaju medium (pośrednik) pozwalające na określenie i osiągnięcie aktualnych celów namysłu. W tym sensie **przeszłość stanowi kapitał wyobraźni dyscypliny**, w znacznym stopniu – jeśli nie w decydującym – wyznaczając horyzont i jakość tego, co w ogóle może badać w jej ramach pomyśleć. Zauważmy zatem, że podręcznik do historii wychowania, operując tradycyjnymi ideami pedagogiki (modelami), staje się nośnikiem **wyobraźni pedagogicznej** – zapewne nie jedynym, ale, być może, najważniejszym<sup>118</sup> albo najbardziej odpowiednim, bowiem, jak pisze Friedrich Dürrenmatt,

Wyobraźnia nie jest aprioryczna, jak formy naszego myślenia, jest aposterioryczna. Aby zrozumieć teraźniejszość, potrzebuje pamięci, bez pamięci o przeszłości teraźniejszość byłaby bezsensownym zdarzeniem, wynurzającym się z nicości i zapadającym w nicość<sup>119</sup>.

Zauważmy również, że nie wystarczy w badaniach owej wyobraźni poprzestać na tym, co stanowi treść merytoryczną syntez, lecz konieczna staje się perspektywa zdolna dostrzec głębsze poziomy znaczenia tekstu. Stąd też praca niniejsza wyzyskuje niezwykle cenne, pochodzące z książki pt. *Granie historyczności* dokonania Barbary Skargi.

118 Rozważając istotę namysłu nad dziejami wychowania, pamiętajmy, iż myślimy tu również o treści przedmiotu w nauczaniu akademickim, który zwykle inicjuje kształcenie pedagogów, co wskazywałoby na jego prymarny dydaktyczny charakter i, być może, decydujące dla przebiegu dalszych etapów drogi akademickiej znaczenie. W kontekście czynionych tu rozważań możemy wskazać, iż jest tak za sprawą m.in. tego, iż historia wychowania jest potencjalnym nośnikiem wyobraźni pedagogicznej, która to dopiero pozwala cokolwiek pedagogicznie pomyśleć. Może być i tak, że syntezy historyczne, z racji wywołanego dziejową mozaiką znacznego zróżnicowania przedstawianych myśli, dysponują w tym względzie większym potencjałem dydaktycznym niż teksty oparte na aktualnościach.

119 F. DÜRRENMATT: *Labirynt. Budowanie wieży. Tematy I-IX*. Przeł. M. ŁUKASIEWICZ, K. JACHIMCZAK. Warszawa: PIW, 2011, s. 277.

## 2.4. Przemiany teorii historiografii

Pascal Quignard przytacza dramatyczną wymianę zdań między mężem i żoną w starożytnym Rzymie. „Jesteś jałowa” – mówi mąż; „Jestem niema” – odpowiada żona. Mógłby to być dialog między człowiekiem i historią<sup>120</sup>.

Tadeusz Sławek

Ze wszystkiego można zrobić motor dziejów, nawet z dłubania w nosie<sup>121</sup>.

Sławomir Mrozek

To, co było w przeszłości, jest o wiele bardziej niebezpieczne – lub właściwie tylko wtedy niebezpieczne – jeśli związek z tym jest nieuświadomiony i pozostaje nieznan<sup>122</sup>.

Ludwik Fleck

W kontekście rozważań wcześniejszych innego typu narracji wymaga część niniejsza. Budząca lekturowy niedosyt półka opracowań poświęconych teorii podręcznika akademickiego wynika zapewne z trudnej do uchwycenia specyfiki tematu, którego mnogość istotnych aspektów nie daje się łatwo spiąć w formę studium. Stąd też wciąż niedoskonałe „mocowanie się” z teorią syntez tego typu wydawało się tu konieczne, tym bardziej, że interesuje nas bardzo konkretny ich gatunek. Tymczasem podstawowe założenia i dylematy historiografii niepomrotnie częściej stawały się przedmiotem pisarskich wysiłków badawczy. Znamienici humaniści zastanawiali się nad istotą tego zadania, a efekty rozważań o naturze przeszłości i jej narracyjnego wymiaru niejednokrotnie ujęte są w teksty wybitne. Dlatego niniejsza część pracy nie będzie miała tak analitycznego charakteru; należałoby raczej ująć tutaj w formie przeglądu panoramę tego, co niepoślednie w historii namysłu nad historią, jednocześnie pamiętając o ramach, które na wstępie zarysowaliśmy: nade wszystko idzie nam o teorię historiografii i to pochodzącą najdalej z końca XIX wieku<sup>123</sup>.

120 T. SŁAWEK: *NICowanie świata...*, s. 11.

121 S. MROZEK: *Dziennik*. T. 1: 1962–1969. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2010, s. 27.

122 L. FLECK: *Psychologia poznania naukowego. Powstanie i rozwój faktu naukowego oraz inne pisma z filozofii poznania*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2006, s. 52.

123 Doprecyzujemy: teoria historiografii dotyczyłaby zatem uwarunkowań pracy historyka i jej efektów; byłby to wykład historii, jej forma ekspozycji czy konstrukcja opisowa,

\* \* \*

Dla wszystkich noszących się z zamiarem ujęcia stanu czy przemian historiografii nieszczęśliwy jest fakt jej powiązań. Oto bowiem tak sprofilowane rozważania – prędzej czy później – wiązać się zaczęły z dziejami **prawdy**, historią **rozumienia**, naturą **języka**. Ich niefortunność jest ze swej istoty przesiąknięta melancholią – w jej klasycznym rozumieniu<sup>124</sup> – jako że największą pewność historiograficznej narracji stanowi jej własna niekompletność. Nie przeczuwać tej niemożności jest naukową pychą i stoi wbrew badawczej odpowiedzialności.

Na dylematy dotyczące koncepcji prawdy historiografia, jako opis minionej rzeczywistości, wystawia się zatem już ze swej definicji, bowiem w większości wypadków istota tekstu historycznego wiąże się z przypisywaną mu reprezentatywnością. Stajemy zatem wobec pytań o to, na ile takie przedstawienie jest możliwe, jak bardzo możemy zbliżyć się do chwil minionych – a nawet do chwil będących właśnie naszym udziałem. Wszelako nie tylko obiekt zainteresowania tekstu historycznego czyni dystynktywne ustalenia historiografii problematycznymi – „sam pomysł, że przeszłość jako taka mogłaby stanowić przedmiot nauki, jest absurdalny”<sup>125</sup>, pisze Marc Bloch – ale także forma, którą musi przyjąć. Minęły już bowiem czasy beztroskiego używania języka sycone przekonaniem o jego transparentności:

ale także *de facto* całokształt pracy historyka razem z jej rezultatem – „produkcją dziejopisarską” (por. np. A.F. GRABSKI: *Zarys historii historiografii...*). Stosunkowo łatwo można jednak ulec wrażeniu, iż nie różniłoby się to zbytnio od historiozofii. Owa kłopotliwość rozróżnienia ma swoje uzasadnienie: „granice między historiografią i filozofią historii są dosyć nieszczelne, ponieważ wszystkie praktyki uprawiania historii oparte są na założeniach o charakterze epistemologicznym, metodologicznym i praktycznym” (CH. LORENZ: *Przekraczanie granic. Eseje z filozofii i teorii historii*. Przeł. M. BOBAKO, R. DZIERGWA. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 2009, s. 8). Każdy zatem tekst historyczny oparty jest na jakichś założeniach historiozoficznych; nawet jeśli jawnie stwierdza swoją bezzałożeniowość – jak w przypadku tekstów klasycznej historiografii (omawianych niżej) – to jedynie swoje podstawy ukrywa. Nadal jednak głównym punktem niniejszych rozważań jest historiografia, więc jeśli w tym miejscu wskazywać rozumienie terminu „historiozofia”, to tylko roboczo i lakonicznie jako ogólną refleksję nad sensem historii i jej prawami.

<sup>124</sup> Melancholia zasadza się na poczuciu nieokreślonej, nieformułowanej straty. Wśród kilku świetnych studiów tej niezwyklej kategorii wyróżnić trzeba choćby książkę Marka BIEŃCZYKA (*Melancholia. O tych, co nigdy nie odnajdą straty*. Warszawa: Wydawnictwo Sic!, 2000).

<sup>125</sup> M. BLOCH: *Pochwała historii...*, s. 47.

Żadne słowo nie jest samo przez się przejrzyste. Żadne nie może rościć sobie pretensji do przekazywania słuchaczowi niczym nie skązonego świata, do którego ma się odnosić<sup>126</sup>.

Tak pojęta historiografia wydaje się tkwić w stanie, który słusznie Ewa Domańska określa mianem kryzysu<sup>127</sup>. Kategoria kryzysu automatycznie ewokuje kontekst czasowości, odwołuje się bowiem do okresów go poprzedzających czy pożądanego kształtu czasów przyszłych. Ludzkość zatem żywiła niegdyś wiarę w możliwości bezpośredniej reprezentacji i w badawcze wysiłki, które pozwalają przedstawić historię taką, jaką była naprawdę – *to get the story straight*<sup>128</sup>. Dzisiejszy stan jest więc efektem pewnych przełomów dokonujących się na różnych polach – głównie filozofii, ale także teorii literatury czy samej teorii historiografii – które w większości przyniosło xx stulecie naszej ery. Źródła aktualnych niepokojów nie wynikają bowiem z niedokonania pogłębionej refleksji, lecz wręcz przeciwnie – z bardzo szerokiego, humanistycznego spojrzenia, które wyznacza kształt cywilizacyjnych zmian.

W głównej mierze momentem założycielskim dla tendencji porzucania klasycznej historiografii był przełom antypozytywistyczny. Zwykle łączy się go z twórczością Wilhelma Diltheya (1833–1911), niemniej jednak w wielu punktach należałoby wskazać koronny wpływ twórczości Fryderyka Nietzschego (1844–1900): „Przeciwko pozytywizmowi, który zatrzymuje się przy zjawisku »istnieją tylko fakty«, powiedziałbym: nie, właśnie fakty nie istnieją, tylko interpretacje. Nie umiemy ustalić żadnego faktu »w sobie«: może to bezsens chcieć czegoś takiego”<sup>129</sup>. W krótkiej tej myśli można właściwie odnaleźć

126 L. KOŁAKOWSKI: *Jeśli Boga nie ma... Horror metaphysicus*. Przeł. M. PANUFNIK. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 1999, s. 240.

127 E. DOMAŃSKA: *Historie niekonwencjonalne...*

128 Więcej: takie nadzieje są wciąż żywione i żywione będą. Wyobrażenie świata bez tajemnic, uchwytne rozumowo, za pomocą „twardych” metod naukowych jest utopią nieśmiertelną, reprezentuje bowiem nieusuwalną ludzką tęsknotę za porządkiem, za przejrzystością i pewnością (K. MALISZEWSKI: *Teoria wychowania moralnego w pedagogice kultury II Rzeczypospolitej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2004, s. 20); por. także: A. MIŚ: *Filozofia współczesna*. Warszawa: Scholar, 2000.

129 F. NIETZSCHE: *Pisma pozostałe*. T. 2: 1876–1889. Przeł. B. BARAN. Kraków: Inter-Esse, 1994, s. 211. Leszek Kołakowski wskazuje na dwa aspekty tego twierdzenia: po pierwsze jest trywialne, pod drugie – niebezpieczne. W argumentacji tezy drugiej czytamy: „Doktryna głosząca, że »nie ma faktów, są tylko interpretacje, unicestwia ideę ludzkiej odpowiedzialności i sądów moralnych; w myśl tej doktryny jakikolwiek mit, legenda czy



sedno tak przełomu antypozytywistycznego, jaki i xx-wiecznych przemian światopoglądowych. Z jednej strony wyraża bowiem to, co jest istotą zwrotu antypozytywistycznego, który „był po części reakcją na scjentystyczną filozofię harmonii i ładu, czyli stanowił próbę zaakcentowania przygodności, kruchości i sprzeczności świata, ale – jak się wydaje – przede wszystkim był buntem przeciwko redukcyjnym roszczeniom pozytywizmu”<sup>130</sup>. Stąd nieufność wobec nie tylko zdobywania wiedzy faktograficznej, ale także chęci takiego poznania. Z drugiej zaś strony, uwydatniając interpretatywny charakter postrzegania rzeczywistości, Nietzsche „uruchamia” kontekst hermeneutyczny, którego pokłosiem można zwać xx-wieczne teorie języka.

Próbując pokrótce nakreślić założenia klasycznej historiografii, warto odwołać się do stanowiska „ikony” xix-wiecznego niemieckiego pisarstwa historycznego, Leopolda Rankego (1795–1886), który postulował całkowite „wymazanie” historyka z jego tekstów, by przemawiać mógł jedynie przedmiot jego badania. Krytyka tak pojmowanej historiografii, która w drugiej połowie xix wieku przeprowadzona została w twórczości Nietzschego, również

bajka są po prostu równie ważne – w kategoriach wiedzy – jak każdy fakt zweryfikowany przez nas zgodnie z wymogami badań historycznych»” (L. KOŁAKOWSKI: *Po co nam przeszłość*. W: TEGOŻ: *Niepewność epoki demokracji*. Kraków: Wydawnictwo Znak, 2014, s. 92–93). W podsumowaniu Kołakowski stwierdza już głosem zdecydowanym: „Teoria mówiąca, że nie ma faktów, lecz jedynie interpretacje, powinna być odrzucona jako obskurancka” (tamże, s. 92.), wskazując zatem na etyczne reperkusje pierwotnie epistemologicznie ujętego zagadnienia – stąd też wniosek, że konsekwencje tezy Nietzschego uniemożliwiają moralność. Nie miejsce tu, by spierać się o postmodernizm – zwłaszcza z Leszkiem Kołakowskim – jednak teza Nietzschego staje się ważnym tłem czynionych w niniejszej książce rozważań, dlatego wskażę tylko sygnałny aspekt/pytanie, które się tu pojawia. Wydaje się bowiem, że przejście od świadomości faktu ku świadomości interpretacji owocować może (także) postawą biegunowo odmienną od „niebezpiecznego” scenariusza, który wskazuje autor *Horror metaphysicus* – mianowicie koniecznością wzmożenia wrażliwości moralnej, w sytuacji, kiedy nie ma już łatwych oczywistości i pojawia się wyzwanie stawiania pytań o kwestie zupełnie podstawowe. Interpretacji świata – owszem – może powstać liczba niemal nieskończona, jednak nie można podejrzewać, że wszystkie będą równie wartościowe. Zresztą, dobrym komentarzem dla Kołakowskiego wydaje się on sam z doskonałego tekstu *Jeśli Boga nie ma...* oraz *Etyka bez kodeksu* (L. KOŁAKOWSKI: *Jeśli Boga nie ma... Horror metaphysicus*. Przeł. M. PANUFNIK. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 1999; TEGOŻ: *Etyka bez kodeksu*. W: TEGOŻ: *Kultura i fetysze*. Warszawa: PWN, 2009). Można także zapytać, czy właśnie negując fakt wygłoszony przez Nietzschego, że oto fakty nie istnieją, Kołakowski nie „poświęca” owego faktu dla idei (doktryny?) ludzkiej odpowiedzialności.

130 K. MALISZEWSKI: *Teoria wychowania...*, s. 20.



miała swojego patrona. Idzie tu o „najwybitniejszego bodaj metodologa dziwnieństwowej historiografii”<sup>131</sup> Johanna Gustava Droysena (1808–1884). Niemiecki historyk wskazywał, że obiektywne jest tylko to, co bezmyślne, a to, co stanowi przeszłość, „interesuje nas nie dlatego, że było, ale dlatego, że w pewnym sensie nadal trwa, ponieważ w dalszym ciągu oddziaływa”<sup>132</sup>. Tym samym Droysen nie tylko, jak wskazuje Michał Paweł Markowski, jest punktem odwołań całej xx-wiecznej hermeneutyki<sup>133</sup>, ale na gruncie projektowania modelu teorii historiografii wręcz „pociąga” myśl ku postmodernizmowi. Nietzscheańska krytyka obiektywizmu – jak wskazuje Markowski, autor świetnej monografii poświęconej niemieckiemu filozofowi<sup>134</sup> – zasada się na czterech argumentach. Po pierwsze, chodzi o pozorną bezzałożeniowość nurtu; po drugie, zastąpienie **przeżywania** beznamiętnym **pojmowaniem**; po trzecie absolutyzowanie wartości faktów; i wreszcie po czwarte, włączoną w dyskurs obiektywistyczny określoną teleologię<sup>135</sup>. Zauważmy, że wszystkie te zagadnienia są żywe w dzisiejszej refleksji teoretycznohistorycznej. Nietzsche twierdził, że narracja historyczna nie jest w żaden sposób uprzywilejowana i, jak każde ludzkie postrzeganie, podlega interpretacji, a ta rządzi się swoimi prawami. Tekst historiograficzny wyznaczają zatem pewne reguły, które z racji retorycznej proveniencji nazwać trzeba tropami i figurami. Nietzsche wymienił ich pięć: metafora, metonimia, synekdocha, personifikacja i hypallag. Bezpośrednio do tej koncepcji w swych równie przełomowych tezach nawiązywać będzie inny badacz historiografii – Hayden White. Wskazać należałoby tu także trudną i kontrowersyjną, ale chyba niepomijalną twórczość Paula de Mana oraz wzbudzający nie mniej dyskusji projekt Stanleya Fisha.

Bastion klasycznej historiografii zasadza się zatem głównie na dwóch obiektywizmach: twórcy (dyskursu) oraz przedmiotu. Nietzsche „naruszył” ów pierwszy – dotyczący badacza i odbiorcy – zaś krytyczna refleksja nad dotychczasowym rozumieniem pola zainteresowania historyków stała się udziałem francuskiej szkoły *Annales*, której słusznie Bronisław Geremek przypisał wybitną rolę w xx-wiecznych przemianach metody, problematyki

131 M.P. MARKOWSKI: *Historyzm*. W: A. BURZYŃSKA, M.P. MARKOWSKI: *Teorie literatury xx wieku. Podręcznik*. Kraków: Znak, 2007, s. 501.

132 Za: M.P. MARKOWSKI: *Historyzm...*, s. 500–502.

133 Tamże, s. 502.

134 M.P. MARKOWSKI: *Nietzsche. Filozofia interpretacji*. Kraków: Universitas, 2001.

135 M.P. MARKOWSKI: *Historyzm...*, s. 501.

oraz ogólnego kształtu nauki historycznej<sup>136</sup>. W 1929 roku ukazało się pierwsze wydanie czasopisma *Annales d'histoire économique et sociale* („Roczniki Historii Ekonomicznej i Społecznej”; od 1946 roku: *Annales. Economies, sociétés, civilizations*), którego założycielami zwykło się mianować dwóch historyków: Marca Blocha i Luciena Febvre’a. Strategia pisarstwa *Annales* zasadzała się na krytyce dominacji politycznie zorientowanej historii i zwróceniu się ku jej społecznemu czy ekonomicznemu wymiarowi. Stąd znaczenie środowiska skupionego wokół czasopisma było kluczowe nie tylko ze względu na programową tendencję oporu wobec konserwatyzmu niemieckiego modelu uprawiania historii, ale także z uwagi na interdyscyplinarność podejścia. Niemniej jednak należy podkreślić, że dopiero połowa xx stulecia przyniosła szkole *Annales* status znaczącego, a nie tylko alternatywnego czy wywrotowego kierunku w badaniach historycznych. Francuski pomysł na restytucję historiografii wysokiej próby miał zatem oprzeć się na refleksji pogłębionej o takie nauki, jak: etnologia, ekonomia, psychologia, geografia, demografia czy socjologia<sup>137</sup>. W formułowaniu tego programu kluczową rolę – poza wspomnianymi założycielami czasopisma – odegrał Fernand Braudel, autor doskonałej monografii historycznej, której bohaterem jest... morze<sup>138</sup>, oraz istotnej koncepcji trzech perspektyw czasowych w historii<sup>139</sup>. Ponadto należy podkreślić rozwijanie przez kolejne pokolenia szkoły *Annales* kontekstu teraźniejszości w badaniach perspektywy historycznej, co okazuje się niejako kontynuacją choćby wspomnianych tez Droysena. Owa teraźniejszość rozumiana jest nie tylko w kontekście czasów, w których historyk tworzy swoje dzieło, ale także specyfiki danej epoki, co ujęto w kategorii *mentalite*<sup>140</sup>. Nie do przecenienia dla uchwycenia natury zajmowania się

136 B. GEREMEK, W. KULA: *Przedmowa*. W: F. BRAUDEL: *Historia i trwanie*. Przeł. B. GEREMEK. Warszawa: „Czytelnik”, 1971, s. 7.

137 B. GEREMEK, W. KULA: *Przedmowa...*, s. 8.

138 F. BRAUDEL: *Morze Śródziemne i świat śródziemnomorski w epoce Filipa II*. Przeł. T. MRÓWCZYŃSKI, M. OCHAB. Warszawa: Książka i Wiedza, 2004.

139 Historia według Braudela rozgrywa się z różną dynamiką na różnych „podestach”; można zatem wyróżnić kilka czasów historii. Historyk wskazuje na trzy: czas **krótki** (polityka), **cykliczny** (ekonomia) i **długiego trwania** (społeczeństwo, cywilizacja); (F. BRAUDEL: *Historia i trwanie...*).

140 Wprowadzenie terminu „mentalność” w dyskurs historiograficzny przypisuje się Febvre’owi, jednak kategoria była – nadal jest – rozwijana przez wielu badaczy. Robert Darnton definiuje badania *mentalite* jako „rodzaj intelektualnej historii »nieintelektualistów«, jako próbę rekonstrukcji kosmologii zwykłego człowieka czy bardziej skrom-

historią jest twórczość Marca Blocha – szczególnie pisana podczas II wojny światowej (której niestety autor nie przeżył) *Pochwała historii*<sup>141</sup>. Marc Bloch jest też wczesnym, lecz „wyrazistym” przedstawicielem antropologicznego spojrzenia na historię, które wciąż rozwijane jest na gruncie antropologii historycznej. Nurt ten, zyskując pewną samodzielność w latach 70. za sprawą m.in. świetnej książki Carlo Ginzburga<sup>142</sup>, zdaje się być także współcześnie kontekstem niezwykle znaczącym<sup>143</sup>.

Wojciech Wrzosek uważa stan historiografii francuskiej końca XX wieku za w znacznym stopniu odzwierciedlający tendencje historiografii światowej<sup>144</sup>. Choć zdaje się, że teza ta jest najbardziej adekwatna w stosunku do oceny czasów międzywojennych, to, rzeczywiście, kolejne pokolenia *Annales*, w których pojawiają się takie postaci, jak Philippe Ariès czy Jacques Le Goff i Pierre Nora, modelują kształt dyscypliny. Nie można pominąć tu także Michela Foucaulta, który z jednej strony, ze względu na wyjątkowość jego myśli, winien być opisywany osobno, z drugiej zaś, nie sposób nie zauważyć znaczących koneksji łączących jego teksty z perspektywą synów i córek szkoły *Annales*.

W świecie anglojęzycznym niezwykle istotną, być może – jak wskazuje Markowski – wręcz „pierwszą ważną pracą z zakresu historiografii”, była wydana w 1946 roku książka *The Idea of History* Robina Georga Collingwooda (1889–1943)<sup>145</sup>. Oxfordzki filozof i historyk, analizując rozwój wyobrażenia historii od Herodota po wiek XX, występuje przeciwko obiektywizującym tezom historiografii. Wszelako za najważniejszą czy też przełomową zwykło się uznawać książkę amerykańskiego historyka historiografii i krytyka kultury, Haydena White’a. Co prawda, owa pionierskość wydanej w 1973 roku

nie – próbę zrozumienia przekonań, postaw, wizji świata pewnych grup społecznych. Dla Darntona mentalność nie jest dyscypliną, ale przedmiotem badań” (E. DOMAŃSKA: „Wielka masakra kotów” Roberta Darntona. W: TEJŻE: *Mikrohistorie. Spotkania w międzyświatach*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 1999, s. 186; por. Ł. MICHAŁSKI: *The spirit of PERVERSENESS, czyli rzeź kotów*. W: *Zwierzęta i ludzie*. Red. J. KUREK, K. MALISZEWSKI. Chorzów: MDK „Batory”, 2011).

141 M. BLOCH: *Pochwała historii...*

142 C. GINZBURG: *Ser i robaki*. Przeł. R. KŁOS. Warszawa: PIW, 1989.

143 W. WRZOSEK: *Metafory historiograficzne w pogoni za utudą prawdy*. W: E. DOMAŃSKA, J. TOPOLSKI, W. WRZOSEK: *Między modernizmem a postmodernizmem. Historiografia wobec zmian w filozofii historii*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 1994.

144 W. WRZOSEK: *Metafory historiograficzne...*

145 M.P. MARKOWSKI: *Historyzm...*, s. 515.

*Metahistory*<sup>146</sup> – bo o tym dziele mowa – jest często określeniem rzucanym nieco na wyrost, jednak znaczenie książki oraz rozpoczętych i rozwijanych później przez autora refleksji jest, rzeczywiście, dla rozumienia współczesnej teorii historiografii niepomijalnym standardem.

**Tabela** Teoria pisarstwa historycznego wg Haydena White’a

Wymiary stylu historiografii (poziom dzieła) {dyskurs}	Wzorce wybranych tropów			
	metafora	metonimia	synekdocha	ironia
Fabularyzacja (estetyka)	romans	tragedia	komedja	satyra
Argumentacja (epistemologia) {logika}	formizm	mechanicyzm	organicyzm	kontekstualizm
Ideologizacja {etyka}	anarchizm	radikalizm	konserwatyzm	liberalizm

Źródło: Opracowanie własne (por. M.P. MARKOWSKI: *Historyzm...*, s. 505; E. DOMAŃSKA: *Wokół metahistorii*. W: H. WHITE: *Poetyka pisarstwa historycznego*. Red. E. DOMAŃSKA. Przeł. E. DOMAŃSKA, M. LOBA, A. MARCINIAK, M. WILCZYŃSKI. Kraków: Universitas, 2000).

Hayden White założenia swojego podejścia do historiografii wyłożył już w 1966 roku w artykule pt. *Brzemie historii*<sup>147</sup>. Analizował w nim pisarstwo historyczne XIX wieku, uznając je za szczyt dokonań w sztuce historiograficznej. Taki jest też przedmiot badawczych dociekań w *Metahistory*. Jednakże na potrzeby niniejszego, lakonicznego skrótu warto zastosować pewną uogólniającą kompilację rozważań White’a, które od kilku dekad ulegają doprecyzowaniu; także znaczącej ewolucji. Niezmiennie charakterystyczne dla tej perspektywy okazuje się jednak wyczulenie na tkankę języka. Retoryczny kształt narracji historycznej modeluje nie tylko przystępność czy estetyczne walory tekstu historycznego, ale także wyobrażenia na temat jego przedmiotu. Jeśli nie jest to teza jak na lata 60. czy 70. odkrywczą (wskazywane już zostały jej XIX-wieczne forpocztę), to szokujący może okazać się stopień owego warunkowania treści formą. White, podobnie jak Nietzsche, uważa, iż system podstawowych tropów retorycznych rządzi narracją historyczną (wymienia cztery: metafora, metonimia, synekdocha, ironia). Wykazuje również, że strategie retoryczne można ująć w system

<sup>146</sup> H. WHITE: *Metahistory...*

<sup>147</sup> H. WHITE: *The Burden of History*. „History and Theory” 1966, vol. 5, nr 2.

pewnych wzorców, które determinują strategię wyjaśniania historycznego (por. tabela).

Zauważmy, że w rozważaniach tych odwrócony zostaje tradycyjny porządek relacji rzeczywistości historycznej i opowieści – narracja nie jest już wobec świata wtórna, lecz pierwotna; „Tekst historiograficzny jest więc artefaktem, który kształtuje badaną rzeczywistość za pomocą narracji i tropów”<sup>148</sup>. Oczywiście – jak wielokrotnie powtarzał White – rzeczywistość istnieje! Tyle, że dostęp do niej jest tak bardzo zapośredniczony, że trudno rościć sobie prawo do definitywnego jej opisu. Projekt metahistorii jest zatem raczej modernistyczny, chociaż Michał Paweł Markowski, sytuując White’a w układzie współczesnych manifestów naukowych, stwierdza, że nie tylko: „White jest strukturalistą, gdyż przyjmuje pierwszeństwo strukturalnych inwariantów (archetypowych opowieści) przed poznaniem tego, co jednostkowe, choć jest także poststrukturalistą, gdyż zakłada nieuchronną tropologizację poznania i dyskursu”<sup>149</sup>.

Nawet w kontekście tak ważnej pracy, jaką jest dzieło White’a, trudno odejść od francuskich źródeł przemian na gruncie teorii historiografii. Kilka lat przed wydaniem *Metahistory*, w 1967 roku, Roland Barthes – postać dla humanistyki bardzo ważna<sup>150</sup> – wydał tekst pt. *Dyskurs historii*, w którym poddaje narrację historyczną strukturalistycznej analizie i skłania się ku tezie, że tekst historiograficzny w zasadzie podlega tym samym prawom, co fikcja literacka<sup>151</sup>; autor wykazuje, że taki tekst na różne sposoby „przekonuje” nas o swoim relacjonującym charakterze, gdy w rzeczywistości opisującą rzeczywistość konstruuje („iluzja referencyjna”). Barthes poprzez użycie językoznawczych kategorii (*referent*, *signifié*) ukazuje mechanizm maskowania ingerencji samego języka w rzeczywistość przedstawianą. *Dyskurs historii* ujawnia nie tylko wartość refleksji francuskiego semiologa, ale także charakterystyczne dla strukturalistów uporządkowanie; stąd Joan Wallach Scott nie bez przesady twierdzi, że „W swojej przejrzystości i uporządkowaniu podział ten nie ma sobie równych”<sup>152</sup>. Czego chyba nie można powiedzieć o *Meta-*

148 M.P. MARKOWSKI: *Historyzm...*, s. 506.

149 Tamże.

150 Barthes był czołowym przedstawicielem strukturalizmu i poststrukturalizmu; świetny teoretyk literatury i krytyk literacki, kojarzony zwykle z semiologią i narratologią.

151 R. BARTHES: *Dyskurs historii*. Przeł. K. JAROSZ. „Er (r)go” 2001, nr 3 [także: przeł. A. RYSIEWICZ, Z. KŁOCH. „Pamiętnik Literacki” 1984, nr 3].

152 J.W. SCOTT: *Po historii?* Przeł. P. AMBROŻY. W: *Pamięć, etyka i historia. Anglo-amerykańska teoria historiografii lat dziewięćdziesiątych (Antologia przekładów)*. Red. E. DOMAŃSKA. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 2006, s. 209.

*history*. Z jednej strony, tekst White'a jest nieco bardziej wysublimowany i bogatszy o „praktykę” tez, które Barthes ujmował jedynie w teorii; z drugiej jednak dzieło to było merytorycznie bardzo „inne” od dotychczasowych, a z powodu wykorzystywanych kontekstów w środowisku historyków nieprzystępne. Stąd zapewne słusznie diagnozuje „rozweklą” recepcję książki Ewa Domańska, pisząc, że w szerszym gronie historyków czytano ją dopiero w latach 80., gdyż wcześniej okazała się zbyt trudna<sup>153</sup>. Stawia to w cokolwiek innym świetle „przełomowość” dzieła i zapoczątkowany przez White'a zwrot „narratywistyczny” (zwany także „retorycznym”).

Niemniej jednak za dzieło rewolucyjne książkę amerykańskiego historyka uznaje także inny ważny badacz historiografii – Frank Ankersmit<sup>154</sup>. Ten holenderski teoretyk historiografii rozwija w dość ciekawy sposób koncepcję White'a – a właściwie należałoby powiedzieć „związa”, bowiem nieco łagodzi jej radykalizm. Główna kontrowersja teorii autora *Metahistory* leży w drugoczącym podważeniu wiary w prawdziwość opisów historycznych. Stąd konieczne były ciągłe, nieco ironiczne zapewnienia White'a o istnieniu rzeczywistości. Frank Ankersmit także wyznaje tezę o jedynie interpretacyjnym statusie narracji historycznych; bez skonstruowania interpretacji rzeczywistości, bez nadania jej jakiegoś klucza sensu, nie można ująć jej w narracji. Sama jednak przeszłość może – a wręcz powinna – stać się obiektem badań historycznych. Ankersmit obok tekstów historiograficznych wyróżnia przestrzeń **archiwów**. Tym samym nie likwiduje sfery faktów, lecz – jak ujmuje to Markowski – przemieszcza ją do sfery badań archiwalnych<sup>155</sup>. Ponadto w nieco innym świetle stawiane są konsekwencje wywodów White'a, gdy Ankersmit sugeruje, iż przedmiotem ogarniętych nieuchronną retoryką interpretacji narracji historycznych jest nie tyle przeszłość, ile to, co na temat przeszłości się mówi. Retoryczna przemoc dotyczy zatem dyskursów na temat przeszłości, a nie tego, o czym sama przeszłość nas informuje. Ankersmit czyni tutaj krok w stronę ludzkiej potrzeby obiektywnej wiedzy o świecie. Przywraca historykowi-archiwście możliwość uchwycenia choć części „prawdziwej” przeszłości. Do wyraźnego przełamania „tropologicz-

153 E. DOMAŃSKA: *Filozoficzne rozdroża historii*. W: E. DOMAŃSKA, J. TOPOLSKI, W. WRZOSEK: *Między modernizmem...*, s. 21.

154 F. ANKERSMIT: *Zwrot lingwistyczny: teoria literatury a teoria historii*. Przeł. M. ZAPĘDOWSKA. W: TEGOŻ: *Narracja, reprezentacja, doświadczenie. Studia z teorii historiografii*. Red. E. DOMAŃSKA. Kraków: Universitas, 2004, s. 72.

155 M.P. MARKOWSKI: *Historyzm...*, s. 507.

nych ograniczeń dyskursu White'owskiego"<sup>156</sup> dochodzi jednak przy okazji innych jeszcze rozważań, w których Ankersmit wprowadza w myślenie o historii kategorię sprawiedliwości. Wnioskuję bowiem, że nawet jeśli nie możemy rościć sobie prawa do miana depozytariuszy prawdy o świecie, to nie oznacza to, że zwolnieni jesteśmy z odpowiedzialności wobec przeszłości; idzie o to, by – jak niezwykle trafnie za Josephem Conradem powtarza Markowski – „oddawać sprawiedliwość widzialnemu światu”<sup>157</sup>. Podobny powrót do bardziej wymiernego widzenia historii następuje w wypadku tego, co Ankersmit nazywa **doświadczeniem historycznym**; pozwala ono historiografowi „zakorzenie się w świecie historycznym jako świecie własnych znaczeń”<sup>158</sup>. Ankersmit wyciąga zatem człowieka z mgły dowolności interpretacji, uruchamiając niezwykle istotną perspektywę moralną<sup>159</sup>. Pokrewną drogą idzie inny ważny teoretyk historiografii, Hans Ulrich Gumbrecht:

jeżeli prezentyfikacja w sensie uobecnienia przeszłości stanowi dla nas problem, to zagadnienie użyteczności historii [...] sprowadza się do **odkupienia** [wyróż. – Ł.M.]<sup>160</sup>.

Taki kierunek refleksji wpisuje się wyraźnie w tzw. **zwrot etyczny**, którego oznaki wskazuje się już w latach 80., a na pewno 90. W szerszej perspektywie z tym ogólnohumanistycznym trendem wiązać należy kolejnych dwóch wielkich nieobecnych niniejszego skrótu: Emmanuela Levinasa oraz Jacques'a Derridę (ten ostatni winien stanowić także kontekst przy opisie postmodernistycznych manifestów lat 60.). Natomiast już na gruncie rozważań *stricte* historiograficznych istotny wkład wniósł Dominick LaCapra, który w licznych swych tekstach wskazuje na leżący w narracji historycznej potencjał pracowania zdarzeń urazowych. Tym kontekstem dochodzimy do kolejnych, już bardziej radykalnych tez, które słusznie Slavoj Žižek nazywa „zwulgary-

156 Tamże.

157 Tamże.

158 Tamże, s. 508.

159 Nieco inną drogą ujęcia retoryki interpretacji w karby jakichś zasad jest teoria wspólnoty interpretacyjnej głoszona przez Stanleya Fisha. Ten teoretycznoliteracki kontekst, choć tu sprowadzony jedynie do przypisu, może się dla rozważań nad teorią historiografii okazać również niezwykle owocny.

160 H.U. GUMBRECHT: *Użyteczność historii (uobecnienie i odkupienie)*. Przeł. E. DO-MAŃSKA. W: *Pamięć, etyka i historia...*, s. 118.



zowaną wersją narratywistyczno-dekonstrukcyjnej psychoanalizy”<sup>161</sup>. Oto bowiem wobec faktu, że przeszłość jest tylko opowieścią, wobec płynności dyskursu historycznego – tak grupowego, jak i jednostkowego – poważną pokusę stanowi **przepisanie** (*rewriting*) takiej opowieści. Intencje mogą być różne, np. pokonanie impasu psychicznego (mechaniczne zastąpienie traumy dzieciństwa wyobrażeniem dzieciństwa szczęśliwego). Jakkolwiek niedorzecznie może wyglądać postanowienie, że oto dane wspomnienie będziemy pamiętali całkowicie inaczej, to bardziej „politycznie poprawna” wersja tego samego mechanizmu przyjmuje postać np. przepisywania historii przez mniejszości etniczne czy seksualne. Žižek przekonująco dowodzi, że dzisiejsze prawa człowieka są niczym innym, jak właśnie przepisaniem Dekalogiem, który okazał się w swym rygorze dla współczesnego człowieka nazbyt traumatyczny<sup>162</sup>.

Dotrwalimy tym samym do historiograficznych rozważań bardzo nam czasowo nieodległych. Charakteryzuje je zapewne wciąż w znacznym stopniu pogłębiona perspektywa moralna. Myślę jednak, że jest to pewien powrót do strategii już dawno w historiografii obecnej. Być może, piarstwo historyczne przez wieki ulegało zasadom zwrotu *etycznego*. Opiewanie czynów zacnych bohaterów (także pomijanie bohaterek) nie było wolne od świadomości dokonywania wyboru, który oparty był na wyobrażeniu świata wartości. Dopiero zwrot oświeceniowy – a już definitywnie pozytywizm – „popsuł” ten stan, łudząc szansą niezawisłego obiektywizmu, kosztem tradycji przechylając szalę wyobrażeń na temat przeszłości na stronę twardej wiedzy naukowej. Niemniej zgodzić się trzeba z tezą Dominicka LaCapry, który stwierdza:

Historia jest zawsze w ruchu, nawet jeśli niektóre okresy, miejsca czy deklaracje niekiedy osiągają względną stabilność. Takie jest właściwe znaczenie historyczności. A dyscypliny badające historię – zarówno profesjonalna historiografia, jak i inne humanistyczne i interpretacyjne dziedziny nauk społecznych, które się nią zajmują – również pozostają w różnym stopniu niestabilne, gdyż właśnie ich własne definicje i granice nigdy nie osiągają stałości ani niepodważalnej tożsamości. Z perspektywy historycznej sama idea końca historii może wydawać się niehistorycznym absurdem. Może jednak odnosić się do upragnionej i przepełniającej lękiem, utopijnej i dystopijnej transcen-

161 S. ŽIŽEK: *Od Dekalogu do praw człowieka*. Przeł. M. KROPIWICKI. W: *Kruchy absolut*. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej, 2008, s. 115.

162 Tamże.



dencji historii w jakieś bezczasowe lub (post)apokaliptyczne ponad, które znajduje się poza czasem czy też go w jakiś sposób zawiesza, a nawet kładzie mu kres<sup>163</sup>.

Dzieje xx-wiecznej teorii historiografii pełne są interesujących zwrotów, interdyscyplinarnych eskapad i abordaży, z którymi metarefleksja historii wychowania lekkomyślnie i – co gorsza – skutecznie unika konfrontacji.

\* \* \*

Motto tej części rozważań odnajduje takie oto dalsze rozwinięcie w tekście Tadeusza Sławka: „»Jesteś jałowa – niczego się od ciebie nie można nauczyć, nie wydajesz owoców« – mówi człowiek. »Jestem niema – nic nie mówię, milczę, to ty, zagłuszając moje milczenie, tworzysz swoje pozorne mądrości, których częścią jest nieoparte na niczym przekonanie, że historia jest nauczycielką życia« – odpowiada historia”<sup>164</sup>. Jeśli dość czytelnym jest, że wytarta fraza o „belferskiej” naturze historii zbyt często daleka jest od swojej realizacji, by tłumaczyć jej poszczególne niekonsekwencje motywem wyjątku, to zupełnie niezwykła figura „zagłuszania milczenia” historii wymaga niepospolitego wyczucia. Oto Pascal Quignard – doskonały, iście dantejski przewodnik – prowadzi Sławka ku przejmującej wizji, w której **przeszłość nie znaczy** – nie jest sensotwórcza, potrafi wykręcić się z każdego trzymania jej za słowo. Znaczące jest tylko (aż?) milczenie dziejów, na co gadatliwa ludzkość przystać nie chce.

## 2.5. Dzieje podręcznikarstwa historii wychowania

[...] jak pojmowana była ta dyscyplina, taki też był i podręcznik<sup>165</sup>.

Andrzej Meissner, o historii wychowania

Duże znaczenie zajmowania się dorobkiem historiografii wychowania było w niniejszej pracy wskazywane wielokrotnie. Niemniej podkreślić należy,

163 D. LACAPRA: *Historia w okresie przejściowym. Doświadczenie, tożsamość, teoria krytyczna*. Przeł. K. BOJARSKA. Kraków: Universitas, 2009, s. 9.

164 T. SŁAWEK: *NICowanie świata...*, s. 11.

165 A. MEISSNER: *Polskie podręczniki do historii wychowania po II wojnie światowej*. W: *Historia wychowania w kształceniu nauczycieli. Tradycja i współczesność. Teoria i praktyka*. Red. T. GUMUŁA, S. MAJEWSKI. Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, 2005, s. 47.

iż podobne badania nie są projektem nowym – także na polu form podręcznikowych. Jak dotąd głównie historycy wychowania analizowali treść i określali status poszczególnych podręczników, formułując tym samym wymagania im stawiane. Na uogólnienia i systemowe spojrzenie pozwalają stosunkowo już długie dzieje podręcznikowego pisarstwa w ramach historii wychowania oraz naukowe ukonstytuowanie się samej dyscypliny. Wszelako uwaga poświęcana omawianemu tu materiałowi nie obfitowała w szersze opracowania. Ów brak nie jest nazbyt zaskakujący. Powszechnie panujące przekonanie o pomocniczej (dydaktycznej) i drugoplanowej funkcji tego typu publikacji sprawia, iż podobne analizy nie rokują znaczącego wpływu na kwestie dyscyplinarnego rozwoju. Niemniej podręcznikowa historiografia wychowania *de facto* została już napisana<sup>166</sup>. Co prawda, opis ów jest rozproszony po tekstach nie zawsze obszernych, jednakże wystarcza dla sformułowania krótkiego zarysu, który jest dla „pierwszego” spojrzenia na zakreślony temat pracy obszar badań.

Przedtem jednak należałoby w kilku słowach zakreślić gatunkowy aspekt niniejszej części. Otóż ma ona charakter kompilacji opartej na różnych źródłach i dlatego też dziedziczy tradycyjny charakter ich narracji – zatem chronologiczne ujęcie faktograficzne. Właściwie, kwestia ta nie domagałaby się podobnego komentarza, gdyby nie to, że oto zapowiadany tekst staje się *de facto* historiografią i zaczyna wchodzić w ramy przedmiotu naszych badań, będąc jednocześnie jego opisem. Ujmijmy rzecz nieco ogólniej: tropienie charakteru opowieści o dziejach wychowania, uruchamia spojrzenie niejako równoległe do swego biegu, wywołujące samozwrotną perspektywę krytyki konstruowanego tekstu. Nie jest to sytuacja w żaden sposób wyjątkowa ani nobilitująca – gdzie bowiem przedmiot namysłu stanowi tworzenie tekstu, tam sama analiza, będąca wszak konstruowaniem tekstu, nieuchronnie zmierza do samozwrotności. Jeśli więc promowana jest tutaj jakaś strategia uprawiania historiografii, równocześnie domaga się ona tego, by wyeksponować i szczególnie uważanie pochylić się nad miejscami, w których trudno ją utrzymać lub w ogóle jest ona nie do zrealizowania.

166 Należy podkreślić w kontekście badania podręczników erudycyjne pod względem przywoływanego materiału źródłowego publikacje Agnieszki WAŁĘGI: *Koncepcje podręcznika historii wychowania w świetle propozycji autorów i opinii recenzentów*. W: *Z dziejów polskiej teorii i praktyki edukacyjnej*. Red. W. SZULAKIEWICZ. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK, 2009; *Polskie podręczniki i wydawnictwa pomocnicze do historii wychowania okresu zaborów i II Rzeczypospolitej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2011.

\* \* \*

Utartym standardem tekstów historycznych jest rozpoczynanie narracji od wskazania pierwszego w dziejach przejawu przedmiotu, którego opisy dotyczą. Idąc tym tropem, okazuje się, że odnalezienie dzieła inicjującego perypetie podręcznikowego pisarstwa historii wychowania nie jest zadaniem łatwym. Jak początki samej dyscypliny nikną w półcieniach humanistycznego namysłu, który stawia opór definitywnym (i definicyjnym) klasyfikacjom, tak też nieostry jest obraz początków podręcznikowej historiografii wychowania. Nie idzie tu nawet o materiał faktograficzny – tego jest pod dostatkiem – lecz jego interpretację. Samookreślanie się książki rzecz jasna nie czyni zadość klasyfikacji – sformułowany przez autora czy redakcję (pod)tytuł pracy bywa nawet mylący. Zaś moment uznania danej publikacji za podręcznik jest dla analiz kluczowy. Niestety, bolączką tego typu rozważań stanowi transparentne ujmowanie kwestii genologicznych. Stąd nie podlegają one głębszej refleksji. Jednocześnie gdy Władysława Szulakiewicz, Andrzej Meissner czy Julian Dybiec nazywają konkretny tekst podręcznikiem, nie podlega to zwykle kwestionowaniu. Myślę, że nie tylko za sprawą znacznego autorytetu znawców tematu. Jak to już zostało podkreślone w części poświęconej uzasadnieniu wyboru analizowanych tekstów, „podręcznikowość” jest kwestią w znacznej mierze umowną, środowiskowo weryfikowaną, a przez to funkcjonującą jako pewna oczywistość. W ten sposób refleksja dotycząca gatunkowości tekstów pisanych na gruncie historii wychowania schodzi na drugi plan. Poza tym, sama kwestia wskazania pierwszego przykładu podręcznikowego wymiaru historiografii wychowania wynika przede wszystkim z konieczności zakreslenia ram czasowych, które obejmie analiza. Nie należy go fetyszyzować, jak słusznie przestrzega Marc Bloch, i spodziewać się odnalezienia sedna zjawiska w badaniu jedynie jego początków.

Andrzej Meissner za „pierwszą próbę syntetycznego opracowania dziejów oświaty w literaturze polskiej” uznaje *Epikę* – jedną z trzech części wydanej w Poznaniu w 1842 roku *Chowanny*<sup>167</sup> Bronisława Ferdynanda Trentowskiego, która w dość szerokiej perspektywie ukazuje rozwój myśli pedagogicznej w dziejach<sup>168</sup>. W tym samym okresie ukazała się też *Historia szkół w Koronie*

167 B.F. TRENTOWSKI: *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej*. Wrocław: Ossolineum, 1970.

168 A. MEISSNER: *Polskie podręczniki do historii wychowania*. „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1989, T. XXXII, s. 155.

i *Wielkim Księstwie Litewskim* Józefa Łukaszewicza (Poznań 1849). Jednakże według Meissnera obie książki, pomimo że „wykorzystywane były przez nauczycieli jako podstawowe źródło wiedzy o przeszłości”<sup>169</sup>, nie są podręcznikami do historii wychowania. Pierwszym bowiem wydawnictwem tego typu była wydana w 1872 roku we Lwowie książka autorstwa Antoniego Łuczkiwicza: *Szkolnictwo na podstawie historycznego rozwoju i zasad wychowania podług planu przepisanego dla seminariów nauczycielskich*. Autor wzorował się na niemieckich wydawnictwach tego typu oraz na dziełach Trentowskiego i Łukaszewicza. Ostatecznie jednak dopiero *Rys dziejów wychowania w biografiiach i szkicach ze szczególnym uwzględnieniem szkoły ludowej w Austrii i w Polsce do użytku seminariów nauczycielskich polskich* Władysława Seredyńskiego (Tarnów 1891) zostaje przez Meissnera nazwany „pierwszym podręcznikiem do historii wychowania w pełnym słowa tego znaczeniu”<sup>170</sup>. Źródłem sukcesu dzieła upatruje Meissner w dobrym przygotowaniu jego autora, Władysława Seredyńskiego, który dysponował wieloletnim doświadczeniem zdobytym w zakładach kształcenia nauczycieli. Zauważmy jednak, że początek xx wieku zaowocował „starannie opracowanym” podręcznikiem, którego autor nie był związany z kształceniem nauczycieli. Dzieło Franciszka Majchrowicza *Historia pedagogii dla użytku seminariów nauczycielskich* (Drohobycz 1901, wyd. II: Lwów 1907, wyd. III: Lwów 1920, wyd. VI: Warszawa 1922, wyd. V: Warszawa 1924) – bo o nim tu mowa – zostało jednak w wielu punktach nega-

169 Tamże, s. 156.

170 Tamże, s. 157. Mamy tu do czynienia z dobrym przykładem wspomnianych nieodokreślonych gatunkowych w opisach podręczników. Próżno szukać w tekście Meissnera wyjaśnienia „pełnego znaczenia” słowa podręcznik czy też zakresu różnic pomiędzy „próbą syntetycznego opracowania dziejów oświaty” (B.F. Trentowski), „podręcznikiem do historii wychowania” (A. Łuczkiwicz) oraz „pierwszym podręcznikiem do historii wychowania w pełnym słowa tego znaczeniu” (W. Seredyński). Niestety, z niemal analogiczną sytuacją mamy do czynienia w również cennym pod względem merytorycznym tekście Władysławy Szulakiewicz: „Publikacje te, w interesującym nas czasie możemy podzielić na dwie grupy: podręczniki w dosłownym tego słowa znaczeniu, przeznaczone dla uczniów seminariów nauczycielskich, oraz wydawnictwa o charakterze popularno-naukowym, adresowane do szerszego kręgu odbiorców, zwłaszcza nauczycieli, ale i osób zainteresowanych sprawami wychowania” (W. SZULAKIEWICZ: *Historia oświaty i wychowania w Polsce 1918–1939...*, s. 28). Wynika stąd – i podobną tezę można wywnioskować z sugestii w tekście Meissnera – że właściwy podręcznik musi być adresowany do wąskiego, specjalistycznego grona odbiorców. Szczególnie w przypadku analiz opisywanego tu okresu nie można przyjąć takiego rozróżnienia za rozstrzygające, zważywszy na ówczesny stan rozwoju dyscypliny.

tywnie ocenione przez Antoniego Karbowiaka oraz Helenę Radlińską. Zaś „Najcelniejsze dzieła polskiej i obcej literatury pedagogicznej” zebrał w swoim podręczniku Franciszek Bizoń, w czym można dopatrywać się pionierskiego charakteru jego pracy (*Historia wychowania ze źródeł czerpana. Podręcznik pedagogiczny dla użytku seminariów nauczycielskich, nauczycieli i ludzi zajmujących się wychowaniem*. Lwów 1913, Warszawa 1920)<sup>171</sup>.

Andrzej Meissner sugeruje, iż „mimo wszelkich uwag krytycznych należy podkreślić, że były to podręczniki polskie, umożliwiające kształcenie polskich nauczycieli”<sup>172</sup>. Jednakże próba włączenia omawianych książek w grono polskich podręczników do historii wychowania ujawnia sporo przeciwwskazań. Nie dość, że powstawały one w niesprzyjającej badaniu polskiej historii wychowania aurze politycznej<sup>173</sup>, to znajdowały się pod silnym wpływem przede wszystkim nowoczesnych podręczników niemieckich (zarówno pod względem treści dotyczącej powszechnej historii wychowania, jak i układu tekstu, periodyzacji itd.). Dostęp do dobrych wzorów podręcznikowych nie był jednak okolicznością wystarczająco sprzyjającą dla znaczącego wzrostu udziału historii wychowania w nauczaniu przyszłych nauczycieli<sup>174</sup>. Jeśli na

171 Ponadto za publikacje, które „nie były podręcznikami w ścisłym tego słowa znaczeniu i adresowane były raczej do szerszego ogółu czytelników, głównie nauczycieli”, uznaje Andrzej Meissner następujące: S. ZARAŃSKI: *Nowy organ dydaktyki według metod Bacona*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński, 1882; M. BIELSKA: *Historia pedagogii*. Lwów: W. A. Szykowski, 1890 (wyd. II: Gródek: J. Czaiński, 1899); K. KRÓLIŃSKI: *Zwiążył podręcznik historii pedagogii*. Lwów: Księg., Maniszewskiego i Meinharta, 1907; ks. W. GADOWSKI: *Z historii pedagogii. Czasy od początku chrześcijaństwa do końca średniowiecza*. Kraków 1889 (A. MEISSNER: *Polskie podręczniki do historii wychowania...*, s. 159).

172 A. MEISSNER: *Polskie podręczniki do historii wychowania...*, s. 159.

173 Nawet w tytułach były widoczne merytoryczne konsekwencje zależności politycznej od zaborców. Jako przykład Władysława Szulakiewicz podaje książkę Władysława SEREDYŃSKIEGO (*Rys dziejów wychowania w biografiiach i szkicach ze szczególnym uwzględnieniem szkoły ludowej w Austrii i w Polsce do użytku seminariów nauczycielskich polskich*) i wytknięte piórem Antoniego Karbowiaka niedostateczne wykorzystanie literatury rodzimej w książce Franciszka Majchrowicza (W. SZULAKIEWICZ: *Historia oświaty i wychowania w Polsce 1918–1939...*, s. 29).

174 Zauważmy, że wczesne pisarstwo podręcznikowe w ramach historii wychowania było głównie dedykowane seminarium nauczycielskim. Dopiero po II wojnie światowej, gdy pedagogika utrwała swój status dyscypliny akademickiej, historia wychowania w znacznej mierze zostaje „przesunięta” na obszar wyższych studiów pedagogicznych. Tendencja ta zdaje się nadal obowiązywać, wszak dzisiejsze kształcenie nauczycieli *de facto* nie obejmuje historii wychowania (tak w wymiarze historii myśli, jak i dziejów oświaty).

terenach autonomii galicyjskiej możliwe było wprowadzenie *historii pedagogii* do kształcenia nauczycieli, to w zaborach pruskim i rosyjskim „historia wychowania albo w ogóle nie występowała, albo uwzględniana była w bardzo małym zakresie”<sup>175</sup>. Ponadto zauważmy, że badania nad dziejami wychowania nie były domeną odrębnej dyscypliny czy naukowej specjalizacji (w ramach historii – a tym bardziej pedagogiki), stąd brak było instancji wyraźnie wskazującej na potrzebę wydawnictw tego typu. Słusznie zauważa Władysław Szulakiewicz, że: „Podejmowane do chwili odzyskania niepodległości próby opracowania podręcznika do historii wychowania miały na względzie głównie potrzeby kształcenia nauczycieli w seminariach”<sup>176</sup>. Potrzeba ta była „oddolna” i wypływała z niejednolitego przecież systemu seminariów nauczycielskich. Co gorsza, podlegała jeszcze ograniczeniom, które wyznaczały wymogi dopuszczenia do użytku w szkolnictwie danego zaboru. Zapewne miało to przemożny wpływ na to, że książki te z dzisiejszej perspektywy rażą „schematycznością ujęć, brakiem powiązania dziejów wychowania z warunkami społeczno-politycznymi i kulturowymi danej epoki”<sup>177</sup>, chociaż: „W swoim czasie odegrały jednak pozytywną rolę w kształceniu nauczycieli”<sup>178</sup>.

Dwudziestolecie międzywojenne przyniosło pojawienie się pierwszych rozważań metodologicznych nad podręcznikami do historii wychowania<sup>179</sup>. Po odzyskaniu niepodległości nadal pojawiały się wznowienia podręczników przedwojennych oraz nowe książki oparte na przedwojennych wzorach – o wyraźnie opisowym charakterze i przewadze historii powszechnej (szczególnie niemieckiej) nad rodzimą<sup>180</sup> – jednak zauważalną już była

175 A. MEISSNER: *Polskie podręczniki do historii wychowania...*, s. 156.

176 W. SZULAKIEWICZ: *Historia oświaty i wychowania w Polsce 1918–1939...*, s. 28.

177 Tamże, s. 29.

178 Tamże, s. 30.

179 Głównie chodzi tu o dwie koncepcje, których autorami są Alberto PESTALOZZA (*Aufgabe der geschichtlichen Darstellung der Pädagogik*. „Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht” 1916/17, z. 35, 36, Langelzalza: Hemann Beyer&Söhne 1917) oraz Josef Dolch (za: A. MEISSNER: *Polskie podręczniki do historii wychowania...*, s. 160).

180 Do tej grupy Andrzej Meissner zalicza kolejne wznowienia *Historii pedagogii* Franciszka Majchrowicza oraz nowe dzieła: M. JANIK: *Dzieje szkolnictwa polskiego z rzutem oka na przyszłość*. Warszawa: Książnica M. Arcta, 1917 (wyd. II: Częstochowa: Księg. A. Gmachowskiego, 1924); ks. T.J. PECHE: *Pedagogika*. Warszawa: Księgarnia Stanisława Sadowskiego, 1918 (wyd. II: Poznań: Spółka Pedagogiczna, 1922); A.J. RZEPECKI: *Skrót historii wychowania*. Lwów: Wydawnictwo „Jutrzenka” 1921 (wyd. II: Lwów: Księgarnia Kresowa, 1925); J.S. BLAIKE: *Historia wychowania. Repetytorium przedegzaminowe (na*

zmiana koncepcji podręcznika do historii wychowania. Ujawniła się ona przede wszystkim w bardziej nowoczesnych opracowaniach Stanisława Kota. Zresztą o palącej konieczności sprowadzenia refleksji metodologicznej w ramach syntez historii wychowania na nowe tory świadczy fakt, iż Helena Radlińska, dokonując w 1921 roku analizy książek pomocniczych w nauczaniu historii wychowania, najwyżej oceniła książkę Franciszka Bizonia (choć nie bez zastrzeżeń), która *de facto* była zestawem materiałów źródłowych, zaś pięciokrotnie wznawiany podręcznik Franciszka Majchrowicza poddała surowej krytyce<sup>181</sup>.

Książka Stanisława Kota otworzyła nową epokę w podręcznikowym piśmictwie historycznopedagogicznym – można nawet pokusić się o tezę, iż epokę wciąż trwającą. Władysław Szulakiewicz (analizująca okres 1918–1939) stwierdza, że po pierwszej publikacji książki *Historia wychowania. Zarys podręcznikowy* w 1924 roku kolejne opracowania tego typu pióra innych autorów stanowiły przeważnie uzupełnienie dzieła Kota<sup>182</sup>. Jednocześnie zauważył również, uprzedzając nieco opis dotyczący późniejszych wydarzeń na polu historiografii wychowania, że popularność omawianej publikacji nie była ciągła. „Drugą młodość”, którą obecnie książka przeżywa, poprzedzał okres zasadniczej krytyki, a potem niemal całkowitej naukowej marginalizacji dzieła..., a także jego autora. Niemniej jednak mamy tu do czynienia z książką wybitnego intelektualisty. Stąd pionierski charakter, oryginalność w stosunku do współczesnych jej publikacji tego typu i dzisiejsze zainteresowanie tekstem.

*podstawie dzieła prof. S. Kota*). Lwów: Stanisława Koehlera Spadkobierców Księgarnia Wydawnicza i Sortymentowa, 1925; E. SOKOŁOWSKI: *Skrót historii pedagogiki według najnowszych podręczników szkolnych*. Warszawa: Księgarnia F. Korna, 1927; J. MARIAŃSKI: *Zarys historii wychowania*. Warszawa: Wydawnictwo „Pomoc Szkolna”, 1928; B. GÓRKA: *Historia wychowania. Zarys podręcznikowy*. Lwów: Wydawnictwo St. Malinowskiego, 1929. Wskazana przez Meissnera książka ks. J.T. Pechego jest przykładem podręcznika do pedagogiki, którego część poświęcono historii wychowania. Władysław Szulakiewicz zauważa, że tak skonstruowane dzieło sugeruje nie tylko przychylanie się do „pedagogicznej” (a nie historycznej) wizji historii wychowania, ale także sugeruje łączność teorii i historii wychowania (W. SZULAKIEWICZ: *Historia oświaty i wychowania w Polsce 1918–1939...*, s. 30). Jeśli pierwszy wniosek można uznać za trafny, to drugi należałoby poddać pod rozagę przez pryzmat wątpliwej jeszcze rangi historii wychowania jako dyscypliny wiedzy (znacząco innej niż naukowa ranga teorii wychowania) – niski jej status akademicki nie owocował osobnym, dedykowanym wydawnictwem.

181 H. ORSZA-RADLIŃSKA: *Historia wychowania*. „Rocznik Pedagogiczny” 1921, T. 1. Oczywiście w 1921 roku autorka mogła znać jedynie trzy wydania książki Majchrowicza.

182 W. SZULAKIEWICZ: *Historia oświaty i wychowania w Polsce 1918–1939...*



Omawiana *Historja wychowania* została napisana na podstawie fundamentalnych założeń dotyczących nie tylko historiografii, ale samej historii wychowania. Stanisław Kot przyjął bowiem, jak formułuje to Andrzej Meissner, że historia wychowania jest częścią szeroko rozumianych dziejów kultury i dlatego nie może być rozpatrywana w sposób autonomiczny, bez powiązania z całokształtem zjawisk kulturowych<sup>183</sup>.

Nie idzie zatem w historiografii wychowania o samo **odtworzenie** teorii i praktyki wychowawczej czasów minionych, ale **wyjaśnianie** zjawisk pedagogicznych przez ukazanie ich w przestrzeni życia społecznego, ekonomicznego i kulturalnego danej epoki. Tak czynione rozważania prowadzą do uruchomienia w tym miejscu bardzo ważnego kontekstu, który rozgrywa się w perspektywie nieco szerszej – dyscyplinarnej – i rzutuje na postrzeganie dziejów historiografii wychowania. Dlatego też opis kolejnych jej przemian i przykładów poprzedźmy pobieżną jedynie refleksją nad tym istotnym kontekstem.

Wskazując kluczowe punkty w nie tak ubogich dziejach historii wychowania, wymienilibym dwa szczególnie znaczące: wydanie podręcznika Stanisława Kota oraz ujęcie dyscypliny przez Bogdana Suchodolskiego<sup>184</sup>. Znaczenie dokonań wspomnianych badaczy ujawnia się we współcześnie częstych odwołaniach. Wskazać tu można choćby na mocno obecną w poświęconym historii wychowania rozdziale popularnego podręcznika akademickiego<sup>185</sup> myśl Suchodolskiego oraz kolejne wydanie książki Stanisława Kota z 2010 roku. Ponadto dość sztucznym wydać się może na prezentowanym poziomie ogólności opisu rozłączne traktowanie też obydwu autorów. Ujęta przez Suchodolskiego i przedstawiona na Zjeździe Historyków Polskich w 1948 roku struktura historii wychowania (dzieje doktryn i prądów pedagogicznych, dzieje szkół i instytucji oświatowo-wychowawczych oraz dzieje kultury)<sup>186</sup> jest ukazana w, wydawałoby się, bardzo podobnej postaci we wstępie wydanego w 1934 roku podręcznika Kota (choć będziemy owo podobieństwo

183 A. MEISSNER: *Polskie podręczniki do historii wychowania...*, s. 160.

184 Należałoby jeszcze dodać trzeci punkt: rozwinięcie wizji historii wychowania Suchodolskiego o kontekst metahistorii wychowania. Jednakże wprowadzenie do dyskursu historyków wychowania myślenia metateoretycznego cechuje jeszcze stosunkowa „świeżość”, co utrudnia uogólniające konstatacje. Szerzej kwestia omawiana jest w rozdziale metodologicznym.

185 S. SZTOBRYN: *Historia wychowania...*

186 B. SUCHODOLSKI: *Stosunek pedagogiki...*



jeszcze problematyzować). Natomiast kolejna odsłona *Historii wychowania* to osobiliwość, dla której trudno znaleźć analogię. Jak zaznacza wydawca: „Czwarte wydanie, przygotowane w 2010 roku, jest uwspółcześnionym stylistycznie i edytorsko wydaniem z 1934 roku przygotowanym na podstawie wydania z 1996 roku. Zawiera wszystkie treści z wydania historycznego, ale zostało przedstawione uwspółcześnionym – z mniejszą ilością archaizmów i mniejszym nacechowaniem starodawnym stylem. Zmianie uległa również szata graficzna”<sup>187</sup>. Mamy zatem do czynienia z książką, która po 76 latach<sup>188</sup> wciąż nie traci aktualności. Jako że piśmarstwo podręcznikowe winno żywo reagować przede wszystkim na metamorfozy wiedzy i zmieniającego się odbiorcę, sądzić by można, że stan historii wychowania oraz dzisiejsi jej studenci reprezentują poziom dwudziestolecia międzywojennego.

Podręcznik Stanisława Kota został zatem wydany po raz pierwszy w 1924 roku i nosił tytuł: *Historja wychowania. Zarys podręcznikowy*. Jego kolejne wydanie ukazało się w wersji dwutomowej w roku 1934. Dodatkowo do dyspozycji użytkowników podręcznika pozostawały jeszcze *Źródła do historii wychowania* (dwa tomy wydane w latach 1929–1930), które wzbogacone były o zestaw ilustracji. Równolegle Kot opublikował w pewnym zakresie okrojona wersję swojej książki: *Dzieje wychowania. Podręcznik dla seminariów nauczycielskich*<sup>189</sup> (trzy wydania: Warszawa 1926, 1928, 1931) oraz wariant najkrótszy, który przybrał formę ponad stustronicowego rozdziału w „Encyklopedii Wychowania” oraz tytuł *Zarys dziejów wychowania jako funkcji społecznej*<sup>190</sup>. Podsumowując współczesne podręcznikowi recenzje, Władysława

187 S. Kot: *Historia wychowania*. Kraków: Wydawnictwo „Żak”, 2010.

188 Pierwsze wersje podręcznika sięgają lat 20.

189 Zauważmy ciekawą retorykę tytułów obydwu wersji podręcznika: szersza jego odsłona określona została mianem **zarysu podręcznikowego**, gdy wersja skrócona tytułowana jest pełnowymiarowym **podręcznikiem**.

190 S. Kot: *Historja wychowania. Zarys podręcznikowy*. Kraków: Gebethner i Wolff, 1924 (wyd. II: Lwów: Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych, 1934; Kraków: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1996, 2010 – uwspółcześnione stylistycznie i edytorsko wydanie z 1934 roku); Tęgoż: *Dzieje wychowania. Podręcznik dla seminariów nauczycielskich*. Warszawa: Gebethner i Wolff, 1926, 1928, 1931; Tęgoż: *Zarys dziejów wychowania jako funkcji społecznej*. W: „Encyklopedia Wychowania” 1934, T. 1, s. 569–660 [hasło] oraz jako osobne wydanie: Tęgoż: *Zarys dziejów wychowania jako funkcji społecznej*. Warszawa: Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”, 1947. Nadmienimy względem ostatniej z wymienionych pozycji, iż była ona dość specyficzna w swym przeznaczeniu. Otóż był to podręcznik do historii wychowania dedykowany odbiorcy o znacznych kompetencjach. Oto

Szulakiewicz wskazuje na walory podręcznika: „równomierne traktowanie historii wychowania i historii kultury, ukazywanie trwałych wartości tkwiących w przeszłości oświatowej [...], unikanie zbędnych szczegółów, a prezentowanie najwybitniejszych przedstawicieli i ich idei przewodnich oraz poświęcenie znacznej części podręcznika polskiej historii oświaty i wychowania, [...] ukazanie zagadnień historii wychowania w Polsce na tle kultury europejskiej [...] socjologiczne i kulturowe ujęcie zagadnień składających się na dzieje wychowania”<sup>191</sup>. Słusznie konstatuje także Andrzej Meissner:

Podręczniki S. Kota podniosły niewątpliwie rangę historii wychowania jako dyscypliny naukowej, ułatwiły walkę o wprowadzenie jej do programu uniwersyteckiego kształcenia<sup>192</sup>.

I owszem, pod tezę o niezwykłej wartości książki Kota wypada podpisać się obiema rękami, niemniej mniejszy byłby dziś niepokój o stan dyscypliny, gdyby nowe teksty zepchnęły ów podręcznik do pozycji jedynie ważnego kontekstu.

Poza tym, że należy pamiętać o, co prawda, nielicznych, ale jednak pojawiających się głosach krytyki omawianej książki<sup>193</sup>, to wydawnicza feta dzieła została przerwana przez powojenne losy państwa polskiego. Wartość książki Stanisława Kota miała bowiem charakter zgoła inny niż modelowe wydawnictwa pedagogiki początków PRL-u. Co prawda, w 1947 roku wznowiono jeszcze *Zarys dziejów wychowania jako funkcji społecznej*, a przedwojenne książki były nadal wykorzystywane, fala szczególnie nasilającej się od 1945 roku krytyki stopniowo wypierała podręcznik z systemu kształcenia pedagogów. Nagła zmiana w postrzeganiu historii wychowania wymagała wypełnienia luki wywołanej przekreśleniem dorobku Kota. Jak się okazało, było to zadanie do tego stopnia trudne, że w 1956 roku zaproponowano autorowi

fragment przedmowy autora, którą pisał w 1946 roku na potrzeby drugiego wydania tej publikacji: „»Zarys« jest obliczony na czytelnika wykształconego zawodowo, nauczyciela, którego przygotowanie pedagogiczne obejmuje zarówno podstawowe wiadomości z historii wychowania, jak i znajomość współczesnych prądów pedagogicznych i organizacji wychowawczych” (Tęgoż: *Zarys dziejów wychowania...*, s. 3).

191 W. SZULAKIEWICZ: *Historia oświaty i wychowania w Polsce 1918–1939...*, s. 195–196.

192 A. MEISSNER: *Polskie podręczniki do historii wychowania...*, s. 161–162.

193 Zarzucano Kotowi m.in. nadmierną szczegółowość, niedostateczne ujęcie pedagogiki francuskich materialistów oraz roli Kościoła w dziejach wychowania, a także brak precyzji myśli i mijanie się z prawdą (por. W. SZULAKIEWICZ: *Historia oświaty i wychowania w Polsce 1918–1939...*, s. 196–197).

opartej na założeniach idealistycznych i nie dość wyczulonej na nurty ruchu robotniczego i rewolucyjnego *Historji wychowania* napisanie kolejnej wersji książki. Nowe dzieło Stanisława Kota – gotowe i niemal złożone do druku – nie zostało wydane. Głównym powodem – jak wnikliwie rekonstruuje losy tajemniczego tekstu Władysława Szulakiewicz – okazało się polityczne zaangażowanie autora<sup>194</sup>. Ów stan „zawieszenia”, kiedy najlepszy dostępny podręcznik jest jednocześnie książką napiętnowaną, trwał aż do końca lat 50.<sup>195</sup>. Był to czas stosunkowo ożywionej dyskusji nad palącym problemem. Pamiętajmy, że na gruncie historii wychowania reperkusje ideologicznych przemian nałożyły się z już wspomnianym nowym ujęciem samej dyscypliny, które sformułowane zostało m.in. na VII Powszechnym Zjeździe Historyków. Pewną kontynuacją myśli wypowiedzianych przez Suchodolskiego na wrocławskiej konferencji było podejście do historii wychowania spisane w redagowanym wraz ze Stefanem Wołoszynem podręczniku do pedagogiki z 1955 roku. Autorem rozdziału był jednak nie Suchodolski, a Stefan Wołoszyn i to jego należałoby wskazać, szukając autora pierwszej znaczącej syntezy historii wychowania od czasów dzieła Kota. Co prawda, rok 1955 zaowocował jedynie rozdziałem w szerszych, „ogólnopedagogicznych” opracowaniach<sup>196</sup>, ostatecznie jednak w 1964 roku wydane zostają *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*<sup>197</sup>. Przed omówieniem w kilku słowach tego podręcznika należy podkreślić, że niejako równoległe z poszukiwaniami pomysłu na kształt książki do nauki historii wychowania zrealizowano zamysł opracowania nowych tekstów źródłowych. Jeszcze w 1950

194 Tamże, s. 199. Dodajemy jeszcze, że podczas powojennego impasu podręcznikowego próbowano kilkakrotnie jeszcze doprowadzić do wznowienia *Historji wychowania*. Postulaty te wysuwali po przełomie październikowym 1956 roku m.in. Henryk Barycz i Jan Hulewicz oraz w 1964 roku Stanisław Tync – bezskutecznie (A. MEISSNER: *Polskie podręczniki do historii wychowania...*, s. 163).

195 Władysława SZULAKIEWICZ wskazuje nawet na początek lat 60. (*Historia oświaty i wychowania w Polsce 1944–1956...*, s. 199).

196 S. WOŁOSZYN: *Historyczny rozwój wychowania i pedagogiki*. W: *Elementy nauk pedagogicznych*. Red. B. SUCHODOLSKI, S. WOŁOSZYN. Warszawa: PWN, 1955; kolejna wersja rozdziału w: *Zarys pedagogiki*. Red. B. SUCHODOLSKI. Warszawa: PWN, 1958 (wyd. II: Warszawa: PWN, 1962; wyd. III: Warszawa: PWN, 1964). Ponadto wydany został podręcznik do liceum pedagogicznego: S. WOŁOSZYN: *Historia wychowania*. Cz. 1: *Historia szkolnictwa. Dla kl. III liceum pedagogicznego*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1962 (wyd. II: Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1967).

197 S. WOŁOSZYN: *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*. Warszawa: PWN, 1964.

roku wydano ich pierwszy tom w opracowaniu Bogdana Suchodolskiego, Ignacego Szaniawskiego i Wiktora Szczerby<sup>198</sup>, zaś w rok później ukazał się tom drugi w opracowaniu już tylko Szaniawskiego. Początek lat 60. przyniósł kolejne tego typu wydawnictwo; w 1962 roku Jadwiga Walczyna wraz ze Stefanem Wołoszynem zebrała wybór tekstów źródłowych do historii wychowania<sup>199</sup>. Kilka lat później materiałowo zdecydowanie szerszy, trzytomowy zbiór opracował już jednak sam Wołoszyn – *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*<sup>200</sup>.

*Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie* odwracały w swoim zamyśle strategię przyjętą przez Stanisława Kota. Wołoszyn założył bowiem, że dla lepszego zrozumienia współczesnej rzeczywistości wychowawczej należy w większym stopniu skoncentrować się na czasach jej bliższych – zatem na historii wychowania wieku XIX i XX. Dominantą treści stał się klasowy charakter wychowania. Jednak powiązanie dziejów wychowania z życiem społecznym było nie dość silne w oczach recenzentów książki. Jak wskazuje Andrzej Meissner, zespół historyków PAN, a mowa o Łukaszu Kurdybasze, Józefie Miąso, Karolu Poznańskim oraz Belli Sandler, stwierdził, iż Wołoszyn, co prawda sformułował, ale nie zrealizował założeń, które wynikają z filozofii marksistowskiej (w opisie odpowiadającego jej okresu „tylko” 1/3 treści to rekonstrukcja dziejów pedagogiki socjalistycznej). Ponadto pominięto niemal całkowicie oświatę dorosłych oraz po macoszemu potraktowano historię rodzimą. Krytykował również podręcznik Jan Hulewicz oraz sami nauczyciele przedmiotów pedagogicznych<sup>201</sup>.

Wokół powstania książki Wołoszyna – a także już przy redakcji rozdziałów toczyło się wiele dyskusji – też pozamerytorycznych<sup>202</sup>. Bardzo silna była presja wprowadzenia do nauczania historii wychowania tłumaczenia podręcznika radzieckiego, który uzupełnić chciano jedynie o rozdział dotyczący polskich dziejów wychowania. Zresztą, aura powstawania historio-

198 *Pedagogika. Materiały pomocnicze dla klasy III liceum pedagogicznego. Klasowy i historyczny charakter wychowania. Teksty źródłowe*. Red. B. SUCHODOLSKI, I. SZANIAWSKI, W. SZCZERBA. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1950.

199 *Historia wychowania. Wybór tekstów. Podręcznik dla liceum pedagogicznego. Klasa III*. Red. J. WALCZYNA, S. WOŁOSZYN. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1962.

200 *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*. Red. S. WOŁOSZYN. Warszawa: PWN, 1965–1966 (wyd. II: Kielce: „Strzelec” 1995–1998).

201 A. MEISSNER: *Polskie podręczniki do historii wychowania...*, s. 164; A. MEISSNER: *Polskie podręczniki do historii wychowania po II wojnie światowej...*, s. 48–49.

202 Por. W. SZULAKIEWICZ: *Historia oświaty i wychowania w Polsce 1944–1956...*

grafii wychowania lat 50. i 60. sama w sobie jest ciekawa i pełna napięć, być może machinacji. Nie miejsce tu na ich rekonstrukcję, niemniej jednak w tym niespokojnym okresie utrwaliła się znacząca w środowisku historyków rola Łukasza Kurdybachy. On też, wobec wciąż niedoskonałych prób spisania dziejów wychowania w sposób adekwatny dla nowych czasów, podjął się zadania, które miało przynieść pedagogom tekst nowoczesny. Co *de facto* się udało. Redagowane przez Kurdybachę dzieło zerwało z modelowym wyobrażeniem podręcznika, które oparte było na wciąż cenionych tekstach Kota<sup>203</sup>. Publikacja na długie lata zagościła w dydaktyce historii wychowania. Oczywiście zgółą inną kwestią jest ocena trafności wywiedzionych z marksistowskiego materializmu historycznego założeń tekstu. W perspektywie nowatorstwa czy zaspokojenia ówczesnych potrzeb dydaktycznych książka Kurdybachy może się jednakże prezentować dość dobrze.

*Historia wychowania*<sup>204</sup> – bo taki nosił tytuł omawiany podręcznik – była efektem pracy zespołu historyków polskich, radzieckich oraz z byłego NRD. Praca została napisana z rozmachem, co wpłynęło na stosunkowo dużą jej objętość. Ujęto tematy dotąd pomijane, zaś inne znacznie uszczegółowiono. Podręcznik rozpoczyna swoją narrację od czasów człowieka pierwotnego i kończy zagadnieniami dotyczącymi Rewolucji Październikowej. Jeśli jednak bogactwo materiału można traktować jako redakcyjny atut książki, to z pewnością nie udało się Kurdybasze uniknąć podstawowej słabości wydawnictw zbiorowych, którą jest znaczny poziom wewnętrznego zróżnicowania książki – tak na poziomie wartości merytorycznej, jak i organizacji materiału. Słusznie zatem krytykował podręcznik Jan Hulewicz: „składanka rozmaitych artykułów, ujęta rozwlekłe na olbrzymiej masie stron, [...] nie jest i nie może być podręcznikiem akademickim dla studentów. W moim przekonaniu – podręcznik akademicki historii wychowania winien być dziełem jednego człowieka lub dwóch, bo to tylko daje gwarancję jednolitości ujęcia”<sup>205</sup>. Krytyczne uwagi nie pogrzyżyły jed-

203 Jeszcze w 1962 roku Stefan Wołoszyn nazywał *Historię wychowania* Stanisława Kota „najobszerniejszym i dotychczas najlepszym polskim podręcznikiem ogólnych dziejów wychowania”, formułując równolegle zastrzeżenia metodologiczne (S. WOŁOSZYN: *Historyczny rozwój...*, s. 46).

204 *Historia wychowania*. Red. Ł. KURDYBACHA. T. 1. Warszawa: PWN, 1965 (wyd. II: Warszawa: PWN, 1967). T. 2. Warszawa: PWN, 1967–1968.

205 J. HULEWICZ: *Dyskusja nad historią wychowania w szkołach wyższych* [głos w dyskusji]. „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1972, nr 4. Za: A. MEISSNER: *Polskie podręczniki do historii wychowania...*, s. 165.

nak wydawnictwa – z pewnością spore znaczenie miała jego koniunkturalna „poprawność”. Wobec niejednoznacznego przyjęcia książki i powstałych wokół niej kontrowersji ożywiła się dyskusja nie tylko nad publikacjami tego typu, ale i nad pojmowaniem samej dyscypliny, której dotyczą. Jej efekty zapewne odcisnęłyby znaczące piętno na kolejnej odsłonie podręcznika Kurdybachy, która skupić się miała na wieku xx. Śmierć redaktora w 1972 roku przerwała jednak zaawansowane już prace i ostatecznie kontynuacja *Historii wychowania* została wydana pod redakcją Józefa Miąso<sup>206</sup>. Jak wskazuje Andrzej Meissner – „Wprawdzie i tym razem publikacja była dziełem wielu autorów polskich i obcych, to jednak uniknięto w niej wielu błędów popełnionych przez Ł. Kurdybachę”<sup>207</sup>. Stosunkowo dobry rezultat był także reperkusją środowiskowego wzbogacenia rozważań. Rozwinięcie refleksji nad teorią podręcznika do historii wychowania w znaczącym stopniu dokonało się na konferencji historyków wychowania zorganizowanej przez „Przegląd Historyczno-Oświatowy” w 1972 roku. Przede wszystkim sugerowano sprofilowanie badań historycznowychowawczych w kierunku społecznej historii wychowania. Podsumowując rozważania o opisywanym podręczniku Kurdybachy, wydaje się, że jego ocena – szczególnie z perspektywy stosunkowo długiej żywotności książki – staje się bardziej problematyczna, niż sugeruje to dość jednoznaczny osąd Andrzeja Meissnera:

Podręcznik Ł. Kurdybachy można zaliczyć do wydawnictwa typu uniwersalnego, a więc przeznaczonego dla każdego, kto zainteresowany był problematyką dziejów oświaty. Natomiast nie bardzo spełniał funkcję podręcznika akademickiego, gdyż uniemożliwiał uzyskanie syntetycznego obrazu dziejów oświaty oraz prześledzenie głównych tendencji w rozwoju teorii i praktyki edukacyjnej<sup>208</sup>.

Odpowiedzią na mnożące się głosy wskazujące konieczność spisania nowego podręcznika historii wychowania miała być propozycja Ryszarda Wroczyńskiego. *Dzieje oświaty polskiej*<sup>209</sup> są pierwszą tego typu publikacją, która skupia się na historii polskiej oświaty, dzieje zagraniczne traktu-

206 *Historia wychowania wiek xx*. Red. J. Miąso. Warszawa: PWN, 1980 (wyd. II: Warszawa: PWN, 1981; wyd. III: Warszawa: PWN, 1984).

207 A. Meissner: *Polskie podręczniki do historii wychowania...*, s. 166.

208 A. Meissner: *Polskie podręczniki do historii wychowania po II wojnie światowej...*, s. 50.

209 R. Wroczyński.: *Dzieje oświaty polskiej*. T. 1. Warszawa: PWN, 1983; T. 2. Warszawa: PWN, 1980.

jąc jedynie kontekstowo. Takie proporcje treści poczytywano za szczególnie walor podręcznika. Ponadto doświadczenia lat 70., toczących się dyskusji nad podręcznikami sprawiły, że książka Wroczyńskiego odchodzi od erudycyjnego i silnie faktograficznego stylu, który dotychczas był promowany, ku koncepcji „refleksyjnego podręcznika”. Autor zatem położył większy nacisk na strukturalną formę pracy niż – badawczo wartościowe, lecz utrudniające zwykle korzystanie z książki – nagromadzenie faktów. Podkreślimy jednak, iż – jak czytelnie zostaje to wskazane w tytule syntez – jest to historia sprofilowana tematycznie: dzieje oświaty. Wart odnotowania jest także opublikowany jeszcze w latach 80. podręcznik dla słuchaczy studiów wychowania przedszkolnego pióra Józefa Krasuskiego<sup>210</sup>.

Konieczność sformułowania na nowo dydaktycznie sprofilowanej syntezy historii wychowania zrodziła się wraz z przemianami ustrojowymi. W 1992 roku ukazała się pierwsza część *Zarysu historii wychowania* autorstwa Stefana Możdżenia – następne dwie zostały wydane w ciągu kolejnych trzech lat<sup>211</sup>. Uzupełnieniem tej propozycji o opis czasów najnowszych było wydanie czwartego tomu, jednak już nie pióra Stefana Możdżenia, lecz Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej<sup>212</sup>. Autorka, choć rzeczywiście z założenia podjęła się kontynuacji dzieła Możdżenia i była przez autora *Zarysu* inspirowana, napisała podręcznik znacznie w podejściu się od wcześniejszych tomów różniący. Ostatecznie zatem „seria” podręczników swym zasięgiem obejmuje dawne dzieje wychowania do roku 1989. Ponadto wydane zostały trzy nowsze tomy wspomnianego autora, które bazowały także na wcześniejszych publikacjach; mowa tu o książkach: *Historia wychowania 1795–1918*, *Historia wychowania 1918–1945* oraz *Historia wychowania do 1795*<sup>213</sup>. Syntezy Możdżenia

210 J. KRASUSKI: *Historia wychowania*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1985 (wyd. II popr.: Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1989).

211 S. MOŻDŻEŃ: *Zarys historii wychowania*. Cz. 1: *Do końca XVIII wieku*. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, 1992 [wyd. II. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, 1999]; Cz. 2: *Wiek XIX do 1918*. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, 1993; Cz. 3: *1918–1939*. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, 1995.

212 T. HEJNICKA-BEZWIŃSKA: *Zarys historii wychowania (1944–1989)*. Cz. 4: *Oświata i pedagogika pomiędzy dwoma kryzysami*. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, 1996.

213 S. MOŻDŻEŃ: *Historia wychowania 1795–1918*. Sandomierz: Wydawnictwo Diecezjalne i Drukarnia w Sandomierzu, 2006; TEGOŻ: *Historia wychowania 1918–1945*. Sandomierz: Wydawnictwo Diecezjalne i Drukarnia w Sandomierzu, 2006; TEGOŻ: *Historia wychowania do 1795*. Sandomierz: Wydawnictwo Diecezjalne i Drukarnia w Sandomierzu, 2006.



zostały dość dobrze przyjęte, mimo że – jak wskazuje Andrzej Meissner – są realizacją tradycyjnego modelu podręcznika. Ta poszerzona wersja *Zarysu* wprowadza nowe, mało znane fakty z historii oświaty oraz przedstawicieli myśli pedagogicznej i ukazuje związki dziejów polskiej oświaty z doświadczeniami krajów zachodnioeuropejskich<sup>214</sup>. Publikacje te, ukazujące się już w roku 2000 i później rozważania nad dziejami podręcznikowej historiografii wychowania wprowadzają w okres najnowszej historii gatunku. Mokre jeszcze od drukarskiej farby książki trudniejsze są w analizie i trudniejszym jest szerszy ich ogląd. Niemniej jednak w ostatnim dziesięcioleciu ważną propozycją na omawianym polu jest dwutomowa *Historia wychowania* autorstwa Stanisława Litaka (T. 1: *Do wielkiej rewolucji francuskiej*) oraz Jana Drausa i Ryszarda Terleckiego (T. 2: *Wiek XIX i XX*). Dość sporą popularnością cieszy się też dwumowy podręcznik Hanny Markiewiczowej (T. 1) oraz Karola Poznańskiego (T. 2), dedykowany dla studentów studiów zaocznych, oraz *Zarys historii wychowania* autorstwa Kaliny Bartnickiej i Ireny Szybiak<sup>215</sup>. Natomiast aktualnie „najświeższą” odsłoną książki z gatunku dydaktycznych syntez historii wychowania jest wydany w 2012 roku szkic Czesława Kupisiewicza<sup>216</sup>. Gabarytowa poręczność tego podręcznika, podobna do tej, którą cechuje wspomniany *Zarys* Bartnickiej i Szybiak, może przysporzyć książce wielu czytelników.

214 A. MEISSNER: *Polskie podręczniki do historii wychowania po II wojnie światowej...*, s. 52–53.

215 H. MARKIEWICZOWA: *Wybrane zagadnienia z historii wychowania*. T. 1. Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 2001 (wyd. II zm.: Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 2006); K. POZNAŃSKI: *Wybrane zagadnienia z historii wychowania*. T. 2. Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 2006; K. BARTNICKA, I. SZYBIAK: *Zarys historii wychowania...*

216 C. KUPISIEWICZ: *Z dziejów teorii...*







## Rozdział **3**

**Implikacje warstwowej koncepcji tekstu  
dla narracji podręcznikowej historii wychowania**

Już w strukturze języka zawarta jest zniewalająca wspólnotę  
filozofia, już w pojedynczym słowie dane są zawiłe teorie<sup>1</sup>.

Ludwik Fleck

W końcu język nie jest żadnym lustrem, a to, co w nim  
dostrzegamy, nie stanowi odzwierciedlenia naszego bycia oraz  
bycia w ogóle, lecz jest interpretacją i przeżywaniem tego, co dzieje  
się z nami, tak w realnych zależnościach pracy i panowania, jak  
i we wszystkim innym, na co składa się na nasz świat<sup>2</sup>.

Hans-Georg Gadamer

Dla badacza świadomego roli, jaką odgrywają w naszych teoriach  
wybory definicji, modeli i analogii, oraz szerzej, wypracowanie  
adekwatnego i dostosowanego do pola naszych poszukiwań języka,  
nowa retoryka nie będzie ograniczać się do dziedziny praktycznej,  
lecz znajdzie się w samym centrum problematyki teoretycznej<sup>3</sup>.

Chaim Perelman

Tymczasem analiza samych tych wypowiedzi jako wypowiedzi  
właśnie wnosi często więcej informacji o pojmowaniu teorii niż  
postulaty programowe<sup>4</sup>.

Danuta Ulicka

1 L. FLECK: *Psychologia poznania naukowego. Powstanie i rozwój faktu naukowego oraz inne pisma z filozofii poznania*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2006, s. 71.

2 H.G. GADAMER: *Retoryka, hermeneutyka i krytyka ideologii*. W: TEGOŻ: *Język i rozumienie*. Przeł. P. DEHNEL, B. SIEROCKA. Warszawa: Aletheia, 2003, s. 88.

3 CH. PERELMAN: *Imperium retoryki. Retoryka i argumentacja*. Przeł. M. CHOMICZ. Warszawa: PWN, 2002, s. 20.

4 D. ULICKA: *Literaturoznawcze dyskursy możliwe. Studia z dziejów nowoczesnej teorii literatury w Europie Środkowo-Wschodniej*. Kraków: Universitas, 2007, s. 292.



### 3.1. Wstęp

Mimo że Barbara Skarga, humanistka pierwszej próby wyraża w *Granicach historyczności* pewną obawę, wskazując na zbyt pozytywistyczną precyzję swoich konstruktów, gdy przychodzi nam korzystać z tej perspektywy i stajemy wobec konkretnego tekstu, okazuje się, że nie zostaliśmy wyekwipowani przez badaczkę w wyraźne procedury analizy. Dlatego też w części niniejszej, tam, gdzie to konieczne, przywołane i omówione będą konteksty pomocnicze. W formie, być może, jeszcze narracyjnie przedwczesnej dygresji można by wskazać, iż kolejność czterech warstw tekstu nie wydaje się oddawać ważności każdej z nich – zresztą trudno by było ustalić tu jakąś hierarchię. Zapewne jest właśnie tak, że epistema staje się matrycą, która wyznacza kształt pozostałych poziomów tekstu i to ona dominuje sens. Równocześnie jednak jest to warstwa dla większości nawet zaawansowanych czy, powiedzmy, profesjonalnych interpretacji tekstów niemal niedostrzegalna – więc hermeneutycznie nieobecna. I nie idzie o niedomiar czy brak kompetencji, ale w ogóle o brak świadomości, że takowe można mieć. Zwykle teksty lekturowo kończą się na swej retoryce. Jeśli natomiast mówimy o jakiejś kolejności wskazanych warstw, to odzwierciedla ona niejako poziom ukrycia – można by rzec: im głębiej, tym ciemniej, tym bardziej po omacku; aż po epistemę, czyli czwarty stopień wtajemniczenia w tekst.

### 3.2. Warstwa pierwsza: problematyka tekstu

Sens problemu to właśnie to, co jest oznaką prawdziwego umysłu naukowego, dla którego każde poznanie stanowi odpowiedź na pytanie. Jeśli nie było pytania, nie może być poznania naukowego. Nic nie jest oczywiste samo z siebie, nic nie jest dane. Wszystko jest skonstruowane<sup>5</sup>.

Gaston Bachelard

Bez tematu nie sposób zajmować się zdarzeniami<sup>6</sup>.

Walter Jackson Ong

Problem jest takim aktem myśli, jak każdy inny. Ma zatem swoją intencję, cele; jednakże na drodze do ich osiągnięcia stoją pewne trudności. Dlatego problem *de facto* stanowi pytanie. Dodajmy, że dość specyficzne, bowiem nie wymaga ono odpowiedzi czy rozstrzygnięcia (tak/nie), lecz jest dążeniem do rozwiązania (jego brak lub nieosiągalność nie przekreśla wagi problemu). Problemy przyjmują formę procesu poszukiwania sensu, a zatem mają swoją historię. Patrząc z tej perspektywy, historiografia wychowania to opis historii problemów dotyczących różnych wymiarów wychowania. Sformułowanie problemu umożliwia pewne tezy wyjściowe, pewne pole możliwości charakterystyczne dla danego czasu czy paradygmatu nauki. Stanisław Kot nie zapytał o problem elektronicznego monitoringu klas szkolnych czy edukację seksualną, a współcześni historycy wychowania nie pytają o... no, właśnie! Nie wiemy, o co nie zapytamy, gdyż wychodzi to poza nasze **pole epistemologiczne**<sup>7</sup>. Jednocześnie nie zadajemy dziś pytań, które tracą w naszych oczach sens, mimo iż leżą one w owym epistemologicznym polu możliwości. Jest tak dlatego, że niektóre pytania historycznie tracą sens i – jak określa to Skarga – umierają.

Jak można było zauważyć, wskazany opis w momencie odnoszenia się do przykładu sprowadzał się do zawężenia przestrzeni omawianej wiedzy.

5 G. BACHELARD: *Kształtowanie się umysłu naukowego*. Przeł. D. LESZCZYŃSKI. Gdańsk: Słowo/Obraz Terytoria, 2002, s. 19.

6 W.J. ONG: *Osoba – świadomość – komunikacja. Antologia*. Przeł. J. JAPOLA. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2009, s. 78.

7 Tym samym nie jesteśmy w stanie udzielić wykraczających poza pole epistemologiczne odpowiedzi.

Owo zawężenie, którego dokonuje sformułowanie problemu, wyznacza **pole tematyczne**. Jest ono ściśle zakreślane przez problem i gdy ten się zmienia, przemieszczona zostaje także tematyka, do której owo pytanie się odnosi. Doskonale oddaje konieczność takiego zawężenia znamienity jezuita, filolog i filozof Walter Jackson Ong:

Trudno byłoby opowiedzieć, co działo się jednego dnia w Pentagonie: ilu stenotypistów wrzuciło ile kartek do ilu koszy, kiedy, gdzie i co oni wszyscy do siebie mówili i tak *ad infinitum*. Nie są to tematy, o których historycy zwykli pisać jako o czymś, co się „zdarzyło”. Piszą o materiale, wykorzystując go w kategoriach tematów, które są „znaczące” czy „interesujące”. Ale co jest „znaczące”, zależy od tego, jakiego rodzaju historię piszesz – polityczną historię narodu, historię wojskową, historię społeczną, historię ekonomiczną, biografię osoby, historię świata<sup>8</sup>.

Zatem w kontekście wizji Barbary Skargi to, co wyznacza „znaczące”, mieściłoby się na poziomie samego problemu czy pytania, w które jest przybrany.

Poza polem epistemologicznym i polem tematycznym w strukturę problemu włącza Barbara Skarga **idee pośrednie**. Stanowią je ewentualne hipotezy, do których badacz musi się uciec wobec pojawiających się podczas rozwiązywania problemu trudności. Stawiając problem, nie wiemy, czy dane, którymi aktualnie dysponujemy, są wystarczające.

Dla opisu warstwy problematyki tekstu, poza jej strukturą, konieczne są jeszcze dwa elementy: kwestia antycypacji oraz recepcji. Barbara Skarga wyłącza **antycypację** z szerszego terminu prekursorstwa i określa jako ujęcie czegoś, co jeszcze nie zostało sformułowane. Często pisze się o prekursorskim charakterze dzieła Stanisława Kota, czy można to samo powiedzieć o pomysle na podręcznik, który zrealizował Łukasz Kurdybacha? W kontekście liczby syntez, które wyłoniliśmy do analizy, badanie obszarów prekursorstwa wydaje się zadaniem wykonalnym. I jeszcze jedna ważna z punktu widzenia już przyszłych interpretacji uwaga:

Badania antycypacji nie służą zatem wyjaśnieniu jakiegoś historycznego tekstu przez odniesienie do jego genezy, odwrotnie, to ten tekst rzuca światło na ograniczenia myśli go poprzedzającej, ograniczenia w antycypacjach i momenty przełomowe<sup>9</sup>.

8 W.J. ONG: *Osoba – świadomość – komunikacja...*, s. 78.

9 B. SKARGA: *Granice historyczności*. Warszawa: PIW, 1989, s. 75.

Używając terminu **recepcja** w kontekście tekstów, zwykle mamy na myśli ich funkcjonowanie wśród odbiorców; opinie, poczytność. Skarga rozumie to pojęcie nieco inaczej. Jeśli antycypacja byłaby wybieganiem w przyszłość, recepcja – przeciwnie – jest sięganiem ku przeszłości, cofnięciem się ku czemuś, co z punktu widzenia teraźniejszości zdaje się istotne, jest aktualizacją, szukaniem pierwowzoru. Dlatego też w recepcji zawsze mieści się refleksja nad teraźniejszością, co – jak zauważa Skarga – odróżnia ją od zwykłego badania przeszłości, które uznaje swój przedmiot za znaczący tylko dla współczesnych mu czasów. Dodajmy jeszcze, że możemy mówić o trzech rodzajach recepcji: synchronicznej, diachronicznej i kontynuacji. Sprowadzając rozważania na grunt historiografii wychowania, można przywołać wstępy do podręczników, w których dość często autorzy wskazują teksty, na których opiera się np. materiał faktograficzny ich książki (recepcja diachroniczna). Podręcznik Józefa Mięso jest traktowany jako kontynuacja dzieła pod redakcją Łukasza Kurdybachy – być może podobna relacja łączy teksty Stefana Możdżenia i Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej<sup>10</sup>. O recepcji synchronicznej możemy mówić, gdy chodzi o koncepcję nam teraźniejszą, lecz „gdzieś” nie przez nas wyłożoną.

Dla istotnego rozpatrywania problematyki syntezy historycznej wykorzystajmy jeszcze jeden kontekst. Idzie o wspomniany już koncept autora słynnego dzieła pt. *Morze Śródziemne i świat śródziemnomorski w epoce Filipa II*. Tutaj przytoczmy jednakże cytat z innej, na gruncie polskim chyba bardziej znanej książki Fernanda Braudela – *Historia i trwanie*; oto znamienity fragment:

Musimy się dobrze zrozumieć: nie ma czasu społecznego o jednym i prostym biegu, lecz czas społeczny o tysiącu szybkości, tysiącu powolności, które nie mają niemal nic wspólnego z dziennikarskim czasem kroniki i historii tradycyjnej<sup>11</sup>.

Zatem krytyka tradycyjnej historiografii opiera się tu na krytyce jednowymiarowej wizji czasu, która nie dostrzegałaby tego, iż czas historiografii stanowi przedmiot konstrukcji – i to konstrukcji niebędącej daną, ale zadaną. Jak pisał Paul Ricoeur, czas kalendarzowy jest *de facto* „czasem trzecim”, wymyślonym dla połączenia dwóch czasów pierwotnych: osobistego

10 Od razu rodzi się pytanie, czy jest to kontynuacja w ramach pola tematycznego czy także np. problematyki.

11 F. BRAUDEL: *Historia i trwanie*. Przeł. B. GEREMEK. Warszawa: „Czytelnik”, 1971, s. 29.

i kosmicznego<sup>12</sup>. Owo zadanie zbliżenia czasu osobistego do kosmicznego Braudel dokonuje poprzez sproblematyzowanie czasu historii – wskazuje zatem na trzy „podesty”: czas **krótki** (wydarzeniowy), **cykliczny** (konunkturalny) i **długie trwanie**. Prędkość przemian przedmiotu opisu ma, rzecz jasna, wpływ na kształt narracji o nim opowiadającej, jednakże musi pojawić się tu pytanie, o to, dlaczegoż wspominam ów ważny fragment tradycji teorii historiografii akurat w kontekście problematyki tekstu, a nie, jak by się mogło wydawać stosowniej, w sąsiedztwie reguł sensu, zatem zasad nadających strukturę narracji. Rzecz w tym, że z owych trzech Braudelowskich „trwań” wyłania się także tematyka treści rozważań nad przeszłością – oto historia wydarzeniowa ewokuje przestrzeń polityczną, cykle koniunkturalne sprowadzają się do kontekstu ekonomicznego, zaś trwanie długie, które wydaje się dla Braudela samą istotą namysłu historycznego, ujawnia się w przemianach społeczeństwa, kultury, cywilizacji<sup>13</sup>. Jest to zupełnie niezwykle powiązanie; wszak wynika stąd i to, że przyjęta „prędkość” opisu historiograficznego (w definicji na półserio moglibyśmy mierzyć ją w latach na stronę) może rzutować na temat narracji. Jeśli przełożyć niniejsze rozważania na grunt historii wychowania, wydaje się zasadne powiązać historię krótkiego trwania z dziejami oświaty, zaś czas cykliczny i długie trwanie z przemianami myśli o wychowaniu. Ponadto gwoli pewnego komentarza do szerokiego kontekstu zajmowania się dziejami na koniec wspomnijmy jeszcze krótki wyjątek z przedmowy do *Historii i trwania*, którą zresztą spisali dwaj znamienici historycy, Bronisław Geremek i Witold Kula:

Bo gdy uprawia się historię tak, jak czyni to Braudel, [...] gdy bada się przeszłość w tak różnych rejestrach, przełamując tradycyjne podziały na specjalności w ramach badań historycznych – wówczas myśleć należy w kategoriach całej humanistyki. Nie wystarczy korzystać z metod i osiągnięć pokrewnych dyscyplin, trzeba walczyć o ich wzajemne zrozumienie i modernizację ich myślenia<sup>14</sup>.

12 P. RICOEUR: *Czas i opowieść*. T. 3: *Czas opowiadany*. Przeł. U. ZBRZEŹNIAK. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2008, s. 150–156.

13 Ferdynand BRAUDEL wspomina też o czasie czwartym: „A istnieje także historia jeszcze powolniejsza niż historia cywilizacji, historia niemal nieruchoma – dzieje ludzi w ich ścisłych związkach z ziemią, która ich nosi i żywi; jest to dialog, który nie przestaje trwać, który może się zmienić i zmienia się na powierzchni, ale ciągnie się dalej uparcie, jakby był poza zasięgiem czasu, nieczuły na jego ciosy” (*Historia i trwanie...*, s. 31).

14 B. GEREMEK, W. KULA: *Przedmowa*. W: F. BRAUDEL: *Historia i trwanie...*, s. 7.



### 3.3. Warstwa druga: kategorie

Temporalny rozrzut semantyki zawiera już dziejową siłę wyrazu<sup>15</sup>.

Reinhart Koselleck

Kategorie są kluczowe dla wysiłku rozumienia tekstu, choćby dlatego, że same problemy formułowane są za pomocą kategorii – „tam gdzie pracuje intelekt, tam dominują pojęcia”<sup>16</sup>, konstatuje za Heglem Barbara Skarga. Ale nie tylko o narzędzia wyrażania tematyki myślowego wysiłku by tu chodziło. Jak pisze ważny historyk niemiecki Reinhart Koselleck, „Historia pojęć indukuje zatem strukturalne problemy, do których rozwiązania czuje się sprovokowana historia społeczna”<sup>17</sup>. Owe językowe „narzędzia” wyrazu stają się zatem w pewnej mierze samym źródłem problemu – nie tylko jego formą. Powróćmy jednak do *Granic historyczności* i formułowanych tu rozstrzygnięć. Barbara Skarga, wskazując na drugą warstwę tekstu, ma na myśli „pojęcia podstawowe dla rozważań intelektualnych danego okresu historycznego, dość powszechnie występujące, ale bynajmniej niekonieczne”<sup>18</sup>. Nie są one zatem niezmiennie czy obligatoryjne, ale równocześnie mogą ukierunkować nasze myślenie. Z jednej bowiem strony stanowią przedmiot analiz czynionych dla wyjaśnienia problemu, z drugiej, wyznaczają jego pole tematyczne, wpływając tym samym na kształt problemu. Badanie kategorii sprowadza się także do wartościowania zjawisk językowych, oto bowiem wskazać należy te, które posiadają duże znaczenie dla pracy intelektualnej, dla tekstu; także opracować ich hierarchię. Rzecz jest tym trudniejsza, że także same kategorie ulegają zmianom. Owe zmiany mogą przebiegać w dwojaki sposób: albo podlegają **racjonalizacji** (zwiększenie operatywności terminu w ramach dziedziny jego funkcjonowania, precyzowanie) albo **umetaforycznieniu** (to, co niegdyś było oczywiste – byt realny – przybiera formę metafory lub symbolu).

Przy okazji ostatniego ze wspomnianych aspektów zatrzymajmy się dla nieco szerszego rozważenia kwestii. Zważamy zatem, że metafora jest pojęciem ogromnej głębokości i horyzontu znaczeń, albowiem ten chyba najbardziej wyrazisty aspekt języka – bez którego, być może, nie byłibyśmy w stanie

15 R. KOSELLECK: *Semantyka historyczna*. Przeł. W. KUNICKI. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 2012, s. 134.

16 B. SKARGA: *Granice historyczności...*, s. 94.

17 R. KOSELLECK: *Semantyka historyczna...*, s. 150.

18 B. SKARGA: *Granice historyczności...*, s. 106.

go w ogóle dostrzec – w swej historii teoretycznych ujęć został opisany szerokim wachlarzem precyzyjnych typologii pełnych niuansów i subtelności, jednocześnie będąc określeniem dla samego aktu użycia języka (wszak mowa to wyrażanie rzeczywistości czymś innym niż ona sama). Metafora – choć zwyczajowo kojarzona głównie ze stylem wysokim – wydaje się być również wynalazkiem potoczności jako pokłosie dążenia do usprawniania komunikacji. Warto podkreślić zatem to podwójne osadzenie tropu w „codzienności”: „W rozumieniu zwyczajowym – pisze Katarzyna Krasoń – traktuje się metaforę jako: ozdobnik wypowiedzi literackiej, środek swoiście upiększający styl, zwykłą przenośnię [...], wreszcie jako skrócone porównanie [...]”<sup>19</sup>. Te dwa aspekty – estetyczny i epistemologiczny – wydają się jednak nawzajem znosić, co zresztą stanowić może źródło wielości czynionych na ten temat teoretycznych ujęć. Z jednej bowiem strony metafora łączy to, co niemetaforycznie odległe, rozszerzając tym samym możliwości komunikacji i ekspresji, a z drugiej, stanowi swoiste „zakłócenie” w myśleniu – *de facto* błąd logiczny: „Mówienie metaforyczne narusza pewne normy porozumiewania, jest źródłem inferencji, która także wzmacnia wysiłek intelektualny”<sup>20</sup>. Być może miarą wspomnianych dwóch aspektów tropu można czynić rozsunięcie znaczeń – „dystans między pojęciami”<sup>21</sup>, jak to określa cytowana autorka, który rozstrzyga o funkcji metafory: by język stał się literacki, musi po części zrezygnować ze swej komunikacyjnej funkcji – i odwrotnie: komunikatywność dzieje się kosztem literackości.

Także kategoria wydaje się wyraźnie ujawniać swoją obecność przede wszystkim wtedy, gdy – paradoksalnie – „mówi” niejasno, jest niejednoznaczna; zaczyna się bowiem wówczas domagać pracy nad znaczeniem (wspomnijmy czynione tu zmagania z pojęciem podręcznika i syntezy). Natomiast drugą stroną medalu są kategorie tak nieproblematyczne, że aż „przezroczyste”, dyskursywnie niezauważalne. Wskazanie ich mogłoby być o tyle istotne, że, być może, prowadziłyby do pojęć „odpornych” na dziejową zmienność, leżących zatem poza granicami historyczności; ale nie tylko. Wysiłek tej identyfikacji byłby także ważny ze względu na to, iż, nawiązując do naukoznawczych koncepcji z książek Gastona Bachelarda, pojęcie może stać się **przeszkodą epistemologiczną**. Wedle francuskiego filozofa rozwój naukowy nie jest kumulatywnym procesem nawarstwiania wiedzy o danej

19 K. KRASOŃ: *Diecięce odkrywanie tekstu literackiego – kinestetyczne interpretacje liryki*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2005, s. 31.

20 Tamże, s. 33.

21 Tamże, s. 32.

kategorii, lecz historią różnokierunkowych zwrotów, zerwań, skoków. Badania nad przedmiotem mogą być hamowane przez jego nazwanie<sup>22</sup>.

W podsumowaniu podkreślimy: cechą języka jest to, iż ta sama jego morfologia może nieść ze sobą różne realizacje warstwy semantycznej – to samo brzmienie słów nie oznacza automatycznie tego samego ich znaczenia; język nie jest w tym wymiarze systemem konsekwentnym. Konieczne jest więc dla rozumienia tekstu odczytanie sensu kategorii, które go tworzą. Także ocena tego, czy spotykane w dwóch różnych tekstach problemy są tożsame, opiera się w znacznej mierze na stwierdzeniu jednokładności ujętych w nich kategorii. „Zatem – pisze Koselleck – pojęcia i badanie ich w aspekcie historii języka należą w równie wielkim stopniu do minimalnych warunków poznawania historii, co jej definiovanie jako zależnej od ludzkiego społeczeństwa”<sup>23</sup>. Nie tylko na pierwszych zajęciach na kierunkach pedagogicznych można zderzyć się ze znaczeniowymi perypetiami terminu „edukacja”, a wieloznaczność kluczowego „wychowania” jest nierzadko powodem nieporozumień samych uczonych. Podobnie rzecz się ma na gruncie historii wychowania. Czego zatem historię opisują omawiane podręczniki, jeśli w swym tytule wskazują na wychowanie?

### 3.4. Warstwa trzecia: reguły sensu

[...] rozumienie historyczne [...] wymaga pewnej szczególnej umiejętności, umiejętności śledzenia historii jako historii, którą się opowiada<sup>24</sup>.

Paul Ricoeur

„Pod” problematyką tekstu i pojęciami, które ją organizują, kryje się kolejna warstwa: swoista gramatyka wypowiedzi. Owszem, opiera się ona także na

22 Por. G. BACHELARD: *Kształtowanie się umysłu...*

23 R. KOSELLECK: *Semantyka historyczna...*, s. 387. Przytoczmy jeszcze jeden szerszy cytat doceniający wagę pojęć dla narracji historycznej: „Historia pojęć wyjaśnia zatem wielowarstwowość znaczeń danego pojęcia, pochodzących chronologicznie z rozmaitych epok. Tym samym wprowadza nas poza ścisłą alternatywę synchronii i diachronii, wskazując raczej na równoczesność nierównoczesnego, która może być zawarta w jakimś pojęciu. [...] Historyczna pozycja głębinowa jakiegoś pojęcia, która nie jest tożsama z chronologicznym ciągiem jego znaczeń, zyskuje zatem systematyczne roszczenie, z którym liczyć się muszą wszelkie badania dotyczące historii społecznej” (tamże, s. 149).

24 P. RICOEUR: *Filozofia osoby*. Przeł. M. FRANKIEWICZ. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Papierskiej Akademii Teologicznej, 1992, s. 29.

gramatyce w pierwszym skojarzeniu – na zasadach rządzących używaniem języka (szyk zdań czy formy odmiany wyrazów) – lecz przede wszystkim idzie o znaczenie szersze, które przyjmuje Skarga za Heideggerem i które sprowadza się do pewnych reguł czyniących wypowiedź zrozumiałą, zbioru zasad tworzenia poprawnych wypowiedzi. Teksty zatem mają własną logikę, którą nazwać można regułami sensu. Co prawda, pamiętać należy, że to paradygmat wyznacza zasady tworzenia wiedzy, określa reguły akceptacji twierdzeń i ich odrzucania, zasady zadowalającego wyjaśniania zjawisk, lecz nie koniecznie trzeba wspomniane normy osadzać w nauce i identyfikować z regułami metodologicznymi.

Myśl zatem nie tylko operuje pojęciami, ale i szuka takiego powiązania słów, które ułoży je w „sensowny łańcuch”. Wypowiadający, interpretując świat, nadaje mu jakiś sens<sup>25</sup>, reguły są zatem wyrazem interpretacji, czynią ją możliwą. Jednakże rzecz rozgrywa się także w dynamice odwrotnej: interpretacja ugruntowuje owe reguły sensu i sprawia, że te ulegają zmianom. Wykładnie są historycznie labilne – zmienne są więc również reguły sensu. Według Barbary Skargi nie można mówić o całkowitej subiektywizacji interpretacji, nie odbywają się one bowiem w „społecznej próżni”; są komunikowalne, mają zatem charakter kulturowy – nie subiektywny, lecz intersubiektywny (pomocna byłaby tu także kategoria „wspólnoty interpretacyjnej” w rozumieniu Stanleya Fisha).

W wypowiedziach, które „są wytworem intelektu skierowanego ku poznaniu”<sup>26</sup>, w tekstach naukowych, wspomniane reguły zostają podporządkowane idei racjonalności (*ratio*), na której to budowane są ideały nauki i jej paradygmaty. Racja jest jednak czymś innym niż *sens*. Pierwsze sprowadza się do poznania, drugie zaś do rozumienia. *Ratio* ujawnia się w decyzjach autora tekstu, wymaga precyzji pojęć, eliminacji niedookreśloności i wieloznaczności, domaga się logiki wywodu i poddania go krytycznej ocenie rozumu – uzasadnienie jest tu zawsze traktowane jako postulat naczelny. Lecz, jak twierdzi Skarga, dziś już „nie przypuszczamy, aby można było ustalić rację z pewnością absolutną”<sup>27</sup>, dlatego odwołać się należy do szerszej

25 Michał Paweł MARKOWSKI pisze: „Rzeczywistość jest sensowna albo nie ma jej wcale, sens nadany przez nas, istnieje, i to istnieje jedynie dlatego, że istnieje dla nas” (*Powszechna rozwiązłość. Schulz, egzystencja, literatura*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2012, s. 162).

26 B. SKARGA: *Granice historyczności...*, s. 163.

27 Tamże, s. 169.

kategorii sensu, której reguły opierają się na powiązaniu z emocjami, wyobrażeniami, obrazami, metaforami;

sens odsłania się, racja wyjaśnia, dlaczego coś jest tym, czym jest, sens się wypełnia, rację się ustala, sens się tworzy, choć nie bywa dowolny, ale jest przed nami, w przyszłości; racja jako podstawa czasu nie zna, sens jest otwarty i wiąże się z wartościami, rację chciałoby się ująć w czystym rozumowaniu nie zanieczyszczonym tym, czego udowodnić się nie da. Być może właśnie te cechy racjonalnego myślenia uczyniły z niego zasadę zasad, uzurpującą sobie prawo do ważności absolutnej, jedyne gwaranta wiedzy prawdziwej, to jest nauki, podczas gdy tam, gdzie chodzi o sens, wkraczają jako pełnoprawne: religia, poezja, historia, ba, nawet metafizyka<sup>28</sup>.

### 3.4.1. Tropologia

Wcześniejsze uwagi, wywiedzione z książki Skargi, podobnie jak miało to miejsce w poprzednich opisach warstw, wymagają uruchomienia komplementarnych kontekstów dodatkowych. W tym też trybie, chciałbym teraz odwołać się do myśli Haydena White'a<sup>29</sup>. Idzie tutaj o projekt, w którym na podstawie analiz tekstów historycznych autor słynnych *Metahistory* i *Tropics of Discourse* wyłania style narracji historycznej, tropologiczne modele prefiguracji przeszłości oraz teorię wyjaśniania historycznego<sup>30</sup>. Główną

28 Tamże, s. 170–171. Cytat ten wzmacnia przekonanie o statusie hermeneutyki jako metodologii nauk humanistycznych w ogóle.

29 Por. *Przemiany teorii historiografii* w rozdz. 2.

30 Czytając komentarze do pism White'a (podkreślmy przy tej okazji niezwykle cenny w tej materii dorobek Ewy Domańskiej), można odnieść wrażenie, iż style historiograficzne oraz tropologia pisarstwa historycznego są traktowane jakby osobno. Michał Paweł MARKOWSKI wskazuje, iż w *Metahistory* autor dowodzi dwóch tez – pierwsza dotyczy stylów wyjaśniania historycznego, druga prefiguracji pola historycznego przez cztery podstawowe tropy (*Historyzm*. W: A. BURZYŃSKA, M.P. MARKOWSKI: *Teorie literatury XX wieku*. Podręcznik. Kraków: Znak, 2007, s. 504). Tymczasem White w swojej słynnej analizie XIX-wiecznej historiografii proponuje bardzo spójny system, typowy dla wyobraźni strukturalistycznej, co zresztą musiało wzbudzić nasiloną podejrzliwość komentatorów i wiele tez stawiało pod znakiem problematyczności. Nawet w kwestiach zasadniczych: jak czytamy w inspirującej i ważnej dla teorii historiografii książce Chrisa LORENZA, „White igra z pojęciem »narratywnej prawdy«” (*Przekraczanie granic. Eseje z filozofii i teorii historii*. Przeł. M. BOBAKO, R. DZIERGWA. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 2009, s. 95). Niemniej powodem tego nie wprost ukazywanego rozróżnienia, gdy przychodzi do re-

kontrowersję (która wydaje się żywa także i dziś) budzi przede wszystkim strategia tych badań, która tekst historyczny ujmuje opisem charakterystycznym dla fikcji literackiej. White, który, jak ironicznie stwierdza Ewa Domańska, „zrujnował» prestiż źródeł historycznych”<sup>31</sup>, stwierdza, że narracja historyczna przybiera kształt gatunków literackich, a w związku z tym kodowanie faktów historycznych opiera się na budowaniu struktur fabularnych. Te zaś, i stąd ów „zamach” na klasyczną teorię historiografii, nie odwołują się – lub nie czynią tego wyłącznie – do racjonalności naukowej (rozumianej jako stwierdzanie faktów), lecz są pewnymi wyobrażeniami uwikłanymi w „miękki” dyskurs kultury<sup>32</sup>. Zauważmy zatem, że jeśli owe modele fabularne są uzasadnieniami dla poszczególnych elementów opo-

ferowania White’owskiej wizji retoryki pisarstwa historycznego, wydaje się to, iż w ciągu minionych od spisania *Metahistory* dekad teoria tropów stała się znacznie bardziej ugruntowana niż pozostałe elementy tej koncepcji – zapewne w znacznej mierze dlatego, że stanowiła najbardziej osadzony w historii myśli element. W niniejszej pracy również będziemy opierać się głównie na tropologii, na tym „najbardziej znanym i – jak wskazuje Ewa DOMAŃSKA – najczęściej wykorzystywanym” elemencie teorii White’a, który zresztą także dla samego autora stał się „epistemologią w szerokim tego słowa znaczeniu” (*Wokół metahistorii*. W: H. WHITE: *Poetyka pisarstwa historycznego*. Red. E. DOMAŃSKA. Przeł. E. DOMAŃSKA, M. LOBA, A. MARCINIĄK, M. WILCZYŃSKI. Kraków: Universitas, 2000, s. 15). Taki dobór kontekstów wynika stąd, iż całościowe wykorzystanie koncepcji White’a zrodziłoby niemal niekończące się analizy, które zdominowałyby wywód, przetrzącając powyższy plan badawczy i łamiąc granice objętościowej przyzwoitości tekstu (I tak praca niniejsza powstaje w niesłabnącym poczuciu, iż krytyczna adaptacja choćby największych wydarzeń teorii historiografii ostatnich dekad dla myślenia pedagogicznego domaga się osobnej książki). Idzie jednak też o to, że stanowiąca tu podstawę rozważań książka Barbary Skargi słusznie każe widzieć kontekst ideologii w ramach epistemy, którą analizować będziemy w części kolejnej, więc w czwartej warstwie tekstu, tymczasem traktujące także o aspekcie ideologicznym teorii White’a wykorzystywać będziemy do analiz poziomu trzeciego – reguły sensu. Miejmy jednak na względzie – jak zostało to wyrażone w zaproponowanym tutaj tabelarycznym ujęciu retoryki pisarstwa historycznego (por. *Przemiany teorii historiografii* w rozdz. 2, tabela) – że potencjał owych czterech tropów prefiguracji narracji historycznej, które wskazał White, może okazać się znacznie większy.

31 E. DOMAŃSKA: *Wokół metahistorii...*, s. 7.

32 „in any field of study – pisze White – not yet reduced (or elevated) to the status of a genuine science, thought remains the captive of the linguistic mode in which it seeks to grasp the outline of objects inhabiting its field of perception” (Na każdym polu rozważań nie zredukowanych jeszcze (lub nie wyniesionych) do statusu czystej nauki, myśl pozostaje jeńcem trybu językowego, którym stara się pochwycić zarys przedmiotu zamieszkującego jej pole percepcji [tłum. – Ł.M.]; H. WHITE: *Metahistory. The Historical Imagination in Nineteenth-Century Europe*. London, Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1973, s. xi).

wieści o przeszłości, będąc nośnikami strategii wyjaśniania i porządkowania materiału faktograficznego, to z perspektywy prowadzonego namysłu nad syntezami historycznowychowawczymi możemy traktować je jako reguły sensu.

Hayden White opiera się więc na tezie o **prefiguratywności pola historycznego**, co oznacza, że struktura przedstawienia dziejów nie jest niezapomierzonym odbiciem faktograficznej przeszłości, lecz przede wszystkim ma charakter tropologiczny, zostaje wpisana w formy dyskursu. Co więcej, cała różnorodność minionych rzeczywistości przyjmuje zaledwie cztery modalności, które tym samym stanowią dla White'a cztery tryby świadomości historycznej (*modes of historical consciousness*) i które wywodzi z klasycznej retoryki; są to: metafora, metonimia, synekdocha, ironia<sup>33</sup>. I tak: **metafora**<sup>34</sup>

33 Por. H. WHITE: *Teoria literatury i pisarstwo historyczne*. Przeł. T. DOBROGOSZCZ. W: TEGOŻ: *Proza historyczna*. Red. E. DOMAŃSKA. Przeł. R. BORYSEWSKI, T. DOBROGOSZCZ, E. DOMAŃSKA, D. KOŁODZIEJCZYK, J. MYDLA, M. NOWAK, A. ŻYCHLIŃSKI. Kraków: Universitas, 2009, s. 37. Być może, bardziej przydatne wydają się ujęcia rozróżnienia metafory i metonimii oparte na pracach Romana Jakobsona (którego teksty inspirowały również White'a) – pierwsza oddawałaby relację podobieństwa, druga przylegania. Jednakże trzeba mieć świadomość, że historia postrzegania każdego z tych czterech tropów nie pozwala nam na tak „ostrą” ich klasyfikację. Synekdocha traktowana może być jako rodzaj metonimii – ta zaś wyłania się z metafory. Sama ironia w koncepcji White'a jest narracyjnie „świadomym” zastosowaniem któregoś z pozostałych trzech tropów, zatem częściowo przejmuje także problematyczność ich rozróżnień. Dla spójności podjętego wywodu trzeba być zatem uważnym i pozostawać „blisko” konceptu autora *Metahistory*, który, choć często w znacznej mierze uznawany za projekt strukturalistyczny (można mieć tu wątpliwości), jak się okazuje, znacząco różni się też od tropologicznych definicji ujętych w *Słowniku terminów literackich* – „biblii” polskiego strukturalizmu.

34 White pojmuje metaforę niejako w dwóch jednocześnie obowiązujących rozumieniach: szerokim i wąskim. Pierwsze znaczenie osadza w metaforze wyrażenie nieznannej rzeczywistości w kategoriach znanych i zrozumiałych, co *de facto* oznacza mowę, pisanie – w ogóle sytuację użycia języka, zatem ubierania obcego świata w oswojony kod. Nas jednakże interesuje węższe znaczenie terminu, które jest pierwszym stadium świadomości narracyjnej. Nie będziemy jednak – zarówno tutaj, jak i w opisie kolejnych tropów – budować rozległej teorii tej figuratywności, lecz stworzymy zarys łączący ogólne tezy z konsekwencjami, które niesie ona dla narracji.

Metafora jest więc przedstawieniowa (*representational*), zaś toczony w jej trybie opis opiera się na zasadzie **podobieństwa**, które ma pozwolić na zrozumienie **wyjątkowości i indywidualności rzeczy** – taki też charakter przyjmuje przedmiot opisu, który narracyjnie wyrażany jest w **skupiskach autonomicznych zjawisk** (H. WHITE: *Fikcjonalność przedstawień opartych na faktach*. Przeł. D. KOŁODZIEJCZYK. W: TEGOŻ: *Proza historycz-*



opiera się na zasadzie podobieństwa, **metonimia**<sup>35</sup> na zasadzie zgodności,

na..., s. 96). Owa „nowość” czy też „obcość” przedmiotu domaga się języka jak najbardziej znanego, dlatego przedstawienia dokonuje się przy pomocy kategorii najbardziej konkretnych, jak doznania zmysłowe i emocjonalne, co jednocześnie skłania do tego, by widzieć historię jako naukę o człowieku (por. H. WHITE: *Tropika historii: struktura głęboka „Nauki Nowej”*. Przeł. E. DOMAŃSKA. W: TEGOŻ: *Poetyka pisarstwa historycznego...*). To zatem etap inicjacyjny, rodzenia się i dojrzewania, **faza spekulatywno-idealistyczna** (E. DOMAŃSKA: *Przyczynek do biografii intelektualnej Haydena White’a*. W: TEGOŻ: *Poetyka pisarstwa historycznego...*). Zważmy także, że szukać podobieństw, to też podkreślać różnice, stąd opis metaforyczny przyjmuje również tryb wskazywania **odmienności**, lecz brak tu jeszcze zorganizowania (H. WHITE: *Tropologia, dyskurs i rodzaje ludzkiej świadomości*. Przeł. A. MARCINIAK. W: TEGOŻ: *Poetyka pisarstwa historycznego...*). Dyskurs metafory toczony jest w sposób, który moglibyśmy nazwać **poetyckim**. Tak też u swych początków ludzki opis świata (przecież także historiografia) był dokonywany językiem poezji (więc pieśni, mowy), który to dopiero później wyparty został twardym dyskursem naukowym – wyprzedzając kolejne wyjaśnienia dodajmy: dyskursem metonimicznym.

35 Metonimia jest trybem **przyległości**. Pojawia się zatem pytanie, czym tryb ów różni się od charakterystycznego dla metafory podobieństwa. Często przytaczany przykład z *Metahistory* wskazuje na podobieństwo miłości i róży (*my love, a rose*) oraz „przyleganie” znaczeń, gdy, widząc pięćdziesiąt żagli, mówi się pięćdziesiąt okrętów (*„fifty sail” when what is indicated is „fifty ships”*; H. WHITE: *Metahistory...*, s. 34). Chodzi więc o relację, którą moglibyśmy nazwać realistycznym sąsiedztwem czy obiektywną zależnością – stąd bywa, że metaforyczność sytuuje się po stronie poezji, zaś metonimiczny byłby język prozy (por. M. GŁOWIŃSKI, T. KOSTKIEWICZOWA, A. OKOPIEŃ-SŁAWIŃSKA, J. SŁAWIŃSKI: *Słownik terminów literackich*. Wrocław–Warszawa–Kraków: Ossolineum, 2002). Dlatego narracja w tym trybie opiera się w znacznej mierze na wskazywaniu **relacji przyczynowo-skutkowych** (E. DOMAŃSKA: *Wokół metahistorii...*) oraz – wobec skłonności do precyzji – na **enumeracji**, dostrzeganiu wewnętrznej różnorodności przedmiotu i rozbudowanej faktografii. W ten też sposób – zwłaszcza w kontekście idealistycznej metafory – metonimia jest redukcjonistyczna (*reductionist*), bowiem w konsekwencji przedmiot opisu zaczyna opierać się na deskrypcji relacji część–część, co czyni argumentację mechanistyczną. Co istotne, metonimiczna redukcja prowadzi w narracji także do zastąpienia przyczyny skutkiem i odwrotnie.

„Metonimia faworyzuje zwykłą bliskość, szanuje wszystkie nieprzewidywalne przygodności naszych wspomnień i jest jako taka zdecydowanym przeciwieństwem dumnego, metaforycznego zawłaszczania rzeczywistości” napisze Frank ANKERSMIT (*Pamiętając Holocaust: żałoba i melancholia*. Przeł. A. AJSCHTET, A. KUBIS, J. REGULSKA. W: TEGOŻ: *Narracja, reprezentacja, doświadczenie. Studia z teorii historiografii*. Red. E. DOMAŃSKA. Kraków: Universitas, 2004). Jednak także ta „skromność” wydaje się kłopotliwa – metonimia to trop, który zwykle realizowany jest przez historyków przeświadczonych o braku tropiczości swojej narracji, o tym, że można opisać przeszłość taką, jaka naprawdę była.



synekdocha<sup>36</sup> na relacji części do całości, a **ironia**<sup>37</sup> na przeciwieństwie.

36 W kontekście synekdochy White pisze, iż jest to „trop »ogarniający« (gr. synekdochē, łac. subintellectio) części całości, pojmowane jako rozproszone wzdłuż osi upływu czasu, w całość w trybie utożsamiania” (H. WHITE: *Teoria literatury...*, s. 52). Synekdocha prowadzi zatem **ku idei ogólnej**, wychodząc od form szczegółowych, opiera się na **budowaniu konstrukcji**, struktury całości i w tym sensie jest **integrująca** (*integrative*) oraz – w odróżnieniu od mechanistycznej metonimii – **organiczna**. Stąd też White, czerpiąc wiele z koncepcji Vico, wskazuje tutaj także podniesienie szczegółu do rangi ogółu i części do całości (H. WHITE: *Tropika historii...*, s. 252). W innym miejscu autor *Metahistory* podkreśla, iż ta tropologiczna możliwość narracji ujawnia się, „kiedy chcemy mówić o ciągłościach, przejściach i integracjach” (H. WHITE: *Teoria literatury...*, s. 53).

37 Pierwsze skojarzenia z ironią są mylące; podobnie drugie, ironia wydaje się rozgrywać bowiem dopiero w trzecim, zapośredniczonym przez wcześniejsze odczytania – ale zaczniemy od początku. Przede wszystkim przywołajmy ów cudzysłów, o którym wspominałem we fragmencie o zapisie kronikarskim – tryb ironiczny traktowany literalnie może przybierać różne formy (może więc być „metaforą”, „metonimią” i „synekdochą” – jak sądzę nawet „ironią”). Natomiast, także w potoczności dostrzec ironię, to dostrzec, iż warstwa literalna jest podważana przez jej warstwę figuratywną. Tak też określając ów trop, White przede wszystkim wskazuje, iż jest on **negacyjny** (*negational*): „Through Irony, finally, entities can be characterized by way of negating on the figurative level what is positively affirmed on the literal level”. (Wreszcie przez Ironię podmiot może być określony drogą negowania na poziomie figuratywnym tego, co jest stanowczo potwierdzone na poziomie literalnym [tłum. – Ł.M.]; H. WHITE: *Metahistory...*, s. 34). Zaś kiedy Ewa Domańska opisuje czwarty – ironiczny – etap biografii intelektualnej White’a, pisze o **dekadencji** w postaci zmniejszającego się zainteresowania badacza postmodernizmem oraz **sceptycyzmie** wobec przedstawiania świata w narracji historycznej. U Vico odnajdziemy również sprzęganie dekadencji i podważenia idei prawa z świadomością ironiczną, stąd też „opis ironiczny będzie wykazywał tendencje do rozwijania fabuły w trybie satyry i pragmatycznego, kontekstualnego wyjaśnienia wyłonionych w ten sposób struktur” (H. WHITE: *Fikcjonalność przedstawień...*, s. 97). Jednakże w trzecim odczytaniu – czy też na trzecim poziomie znaczenia ironii – nie ujawnia się jej negacyjna funkcja, lecz **projekt pozytywny** (w sensie poszerzania możliwości, kreacji), bowiem ironia staje się tu metatropologiczna, zatem jest wyższą formą dyskursywnej świadomości: „It can be seen immediately that Irony is in one sense metatropological, for it is developed in the self-conscious awareness of the possible misuse of figurative language. [...] Irony thus represents a stage of consciousness in which the potential nature of language itself has become recognized” (Można natychmiast spostrzec, że Ironia jest w pewnym sensie metatropologiczna, z racji tego że rozwija się w samoświadomym poczuciu możliwych nadużyć języka figuratywnego. [...] Ironia zatem reprezentuje poziom świadomości, na którym cechowana potencjalnością istota samego języka zostaje rozpoznana [tłum. – Ł.M.]; H. WHITE: *Metahistory...*, s. 37).

Z powyższych uwag wynika zatem, że narracja pisana w trybie ironicznym może wyrażać się w **sceptycyzmie** wobec samej możliwości narracyjnego uchwycenia przedmiotu opisu; lecz nawet i tutaj warunek minimum stanowi wypracowanie **świadomości aktu**

Dodajmy także, że owe tropy nie są równorzędne, albowiem mamy tu do czynienia z kolejnymi etapami rozwoju świadomości – od naiwnego (metafora) do samoświadomego i samokrytycznego (ironia) – i to zarówno na poziomie historycznym (cyklicznych przemian formacji intelektualnych), jak i osobistym (dobrym przykład stanowi tu biografia intelektualna samego Haydena White’a, którą spisała Ewa Domańska i która ujęta jest tym schematem<sup>38</sup>). Pojawia się zatem pytanie o ów ostatni etap. „Przekroczenie” ironii może okazać się powrotem ku metaforze, co odnajduje White u Nietzschego. Zobraźmy to cytatem, który niech jednocześnie pełni również rolę dopełnienia czynionych już wyjaśnień dotyczących poszczególnych tropów: „Nietzsche’s purpose as a philosopher was to transcend Irony by freeing consciousness from all Metonymical apprehensions of the world (which bred the doctrines of mechanical causality and a dehumanizing science) on the one hand and all Synecdochic sublimations of the world (which bred the doctrines of »higher« causes, gods, spirits, and morality) on the other, and to return consciousness to the enjoyment of its Metaphorical powers, its capacity to »frolic in images«, to entertain the world as pure phenomena, and to liberate, thereby, man’s poetic consciousness to an activity more pure, for being more self-conscious, than the naive Metaphor of primitive man”<sup>39</sup>. W perspektywie naszych rozważań owo przekroczenie ironii poprzez powrót do metafory warte jest rozważenia, niemniej, teraz podkreślmy jedynie jeszcze raz, że White traktuje ową tropologiczną „czwórkę” nie jako teorię figur retorycznych, lecz jako podstawę teorii dyskursu. Nie jest to zatem kwestia stosowania np. metafor w tekście historycznym, lecz metaforycznego trybu tekstu.

**narracji oraz dyskursu**, w którym się ona rozgrywa. Ironia więc ujawnia się w metatekstach, autokomentarzach, dystansie narracyjnym i ujawnianiu wariantywności trybu opisu; także – choć wymagałoby to kontekstowych przygotowań, których tu niestety nie możemy już poczynić – narrację ironiczną toczy melancholia.

38 Por. H. WHITE: *Proza historyczna...*

39 Celem Nietzschego jako filozofa było przekroczyć Ironię przez uwolnienie świadomości od wszystkich Metonimicznych ujęć świata (które rodziły doktrynę mechanicznej przyczynowości i dehumanizującej nauki) z jednej strony i od wszystkich Synecdochicznych sublimacji świata (które rodziły doktrynę „wyższej” sprawy, bogów, duchów i moralności) z drugiej, oraz przywrócić świadomość do stanu radowania się z jej Metaforycznych mocy, z jej zdolności do „figli w obrazach”, przyjąć świat jako czysty fenomen, i uwolnić, tym samym, ludzką świadomość poetycką do działania czystszej, dla bytu bardziej samoświadomego niż naiwna Metafora człowieka prymitywnego [tłum. – Ł.M.]; H. WHITE: *Metahistory...*, s. 334.

Dominacja jednego rodzaju kojarzenia ze sobą słów i myśli – pisze White – na obszarze całego dyskursu pozwala nam określić ogólną strukturę tego dyskursu w kategoriach tropologicznych<sup>40</sup>.

Dodajmy jeszcze, iż kronika czy rocznik nie są zaliczane do „efektów naukowej pracy historyka”<sup>41</sup> – zgodni są tutaj zarówno Jerzy Topolski<sup>42</sup> na przestrzeni swej wieloletniej pracy jako teoretyk historiografii, jak i Hayden White. Myśl tę inspirująco zgłębia także Frank Ankersmit, który uwydatnił rozróżnienie na **badania historyczne** (archiwum, przeszłość niezinterpretowana) i **historyczną narrację**. Jak podkreśla Michał Paweł Markowski: „Rozróżnienie to [...] jest o tyle istotne, że nie likwiduje sfery faktów, lecz tylko przemieszcza ją do sfery badań archiwalnych, narracjom przypisując nieuchronną retorykę interpretacji”<sup>43</sup>. Narracją historyczną nie jest więc zestaw pojedynczych zdarzeń niekoherentnych, choć można i tutaj wskazać dość specyficzną, acz ważną i dla nas sytuację. Otóż White, pisząc o możliwościach fabularyzowania narracji, wykorzystuje następujący schemat (litery oznaczają kolejno opisywane zdarzenia; wielka litera wskazuje wydarzenie przez historyka „uprzywilejowane”):

1. a, b, c, d, e,....., n.
2. A, b, c, d, e,....., n.
3. a, B, c, d, e,....., n.
4. a, b, C, d, e,....., n.
5. a, b, c, D, e,....., n.
6. „a, b, c, d, e,....., n”.

Pierwszy wzór oddaje kronikarską serię zdarzeń chronologicznych, niefabularyzowanych; schemat drugi jest deterministyczny, a gdybyśmy przypisywali największą wagę ostatniemu wydarzeniu (wtedy: E) byłby trybem apokaliptycznym czy też eschatologicznym. Jednak idzie nam głównie o przykład szósty, o którym pisze White, iż jest to „ironiczny powrót do prostej kroniki [...], a cudzysłów oznaczałby w tym przypadku świadomą interpretację zdarzeń wyłącznie w sensie ich seryjności”<sup>44</sup>. Każdy z „naiwnych” tropów

40 H. WHITE: *Teoria literatury...*, s. 38.

41 J. TOPOLSKI: *Świat bez historii*. Warszawa: Wiedza Powszechna, 1976, s. 21.

42 Por. np. J. TOPOLSKI: *Wprowadzenie do historii*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 2001.

43 M.P. MARKOWSKI: *Historyzm...*, s. 507.

44 H. WHITE: *Tekst historyczny jako artefakt literacki*. Przeł. M. WILCZYŃSKI. W: *Teo-Goź: Poetyka pisarstwa historycznego...*, s. 98.

może być zatem użyty ironicznie, a w interesującym nas przypadku mielibyśmy do czynienia z fabularyzacją prowadzoną ironicznym, świadomym swego własnego kodu i innych jego możliwości wyrazu trybem kroniki.

Nie jest to jedyny kłopot z przykładem kroniki jako tekstu, który nie toczy narracji historycznej. Zauważmy, że jeśli narracyjność tekstu uzależnilibyśmy od siatki skojarzeń czytelnika, to owo wykluczenie staje się nieco kłopotliwe; poza tym, mam wątpliwości, czy dawne kroniki i roczniki nie były tkane wyraźną fabularyzacją, a dopiero współcześnie pojawia się w historiografii prawdziwy „stopień zero pisania”<sup>45</sup> lub też ów ironiczny, *quasi*-kronikarski brak narracji. Nie rozstrząsajmy niepotrzebnie kwestii – powrócimy do niej jeszcze w dalszej części pracy. Tutaj zarysujemy tylko, za znamienitymi historykami, logiczne minimum dla możliwych wyników badań, sprowadzające się do stwierdzenia tekstu historycznego, który jednak – będąc kronikarskim – nie jest narracją historyczną, z założenia nie jest fabularyzowany.

Oczywiście nie możemy przystać na tę analogię konceptu fabularyzacji i trzeciej warstwy tekstu w projekcie Skargi, wpiersz nie uporawszy się z zarzutem, iż – mówiąc w uproszczeniu – warstwa retoryczna White’a nie odpowiada poziomowi reguł sensu, którego opis znajdujemy w *Granicach historyczności* – wszak retoryka zdaje się być efektem lub też narzędziem do wyrażania sensu, a nie jego regułami. Otóż właśnie zdaje się. Krytyka wymierzona w bezpośredniość przekazu językowego, którą zwykliśmy ujmować szerokim terminem zwrotu lingwistycznego (Doris Bachmann-Medick używa nawet określenia „megazwrot”<sup>46</sup>) nie tylko ukazała niejednokładność słów i rzeczy, ale także uwydatniła sensotwórczą rolę formy wyrazu. Tak widziana retoryka nabiera zgoła innego znaczenia, które wyrażają słowa Chaima Perelmana:

Dla badacza świadomego roli, jaką odgrywają w naszych teoriach wybory definicji, modeli i analogii, oraz szerzej, wypracowanie adekwatnego i dostosowanego do pola naszych poszukiwań języka, nowa retoryka nie będzie ograniczać się do dziedziny praktycznej, lecz znajdzie się w samym centrum problematyki teoretycznej<sup>47</sup>.

45 Por. R. BARTHES: *Stopień zero pisania*. Przeł. K. Kot. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia, 2009, s. 13.

46 D. BACHMANN-MEDICK: *Cultural Turns. Nowe kierunki w naukach o kulturze*. Przeł. K. Krzemiennowa. Warszawa: PWN, 2012.

47 CH. PERELMAN: *Imperium retoryki...*, s. 20.

Tak też Hayden White, wyłaniając cztery tropy – wywiedzione z klasycznej retoryki – traktuje je jako modele prefiguracji pola historycznego; idzie tu więc, jak wyrażnie podkreśla to Ewa Domańska, o teorię, która jest „teorią dyskursu (nie figur retorycznych)”<sup>48</sup>. Przytoczmy nieco dłuższy fragment, w którym autorka *Historii niekonwencjonalnych* umacnia tak ujęty status teorii tropów:

Badając mechanizm tworzenia znaczeń, White odkrył, że tekst opiera się na strukturze tropicznej, która jest pre-kognitywna, pre-krytyczna i istnieje w umyśle historyka, zanim jeszcze dzieło powstanie. Tropy mają według niego archetypalną naturę i są pierwotne wobec funkcjonujących na różnych poziomach dzieła rodzajów wyjaśniania<sup>49</sup>.

Wynika stąd, że ów styl historiograficzny wyprzedza również dobór aparatu pojęciowego<sup>50</sup>.

Konieczne są tu jeszcze dwie uwagi. Po pierwsze, Hayden White formułował główne zręby swojej wizji pisarstwa historycznego przede wszystkim w latach 70. – od tego czasu wiele w postrzeganiu tekstu historiograficznego się wydarzyło. Niemniej nie bagatelizujmy tej koncepcji z racji dystansu, który od momentu jej powstania nas dzieli. Autor *Tropics of Discourse*, wskazując cztery główne tropy („*master tropes*”, jak je nazywa za Kennethem Burkiem<sup>51</sup>), nawiązuje w znacznej mierze do XVIII-wiecznej *Nauki Nowej* Giambattisty Vico, którego idee „wyprzedzały teorie społeczne myślicieli tak różnych, jak: Hegel, Marks, Nietzsche, Dilthey, Freud czy Lévi-Strauss”<sup>52</sup>; sam zaś motyw ograniczenia figur mowy do czterech, będący tu podstawą dla stylów historiograficznych, wyłoniony jest z myśli Arystotelesa<sup>53</sup>. Nawiązania te mogą sugerować ponadczasową aktualność

48 E. DOMAŃSKA: *Wokół metahistorii...*, s. 15.

49 Tamże, s. 18.

50 W perspektywie konceptu Barbary Skargi, zawarta w nim struktura warstw znaczenia tekstu musiałaby być odwrócona, gdyby układać ją wedle klucza kolejności uruchamiania kolejnych pokładów. Tekst warunkuje zatem w pierwszej kolejności epistema, potem reguły sensu i w dalszej kolejności aparat kategorialny i warstwa tematyczna. Pamiętajmy jednak, że *Granice historyczności* są przez autorkę książki konsekwentnie budowane zgodnie z wyobraźnią warstwicową – stąd kolejność „pokładów” tekstu dyktuje ich interpretacyjna dostępność.

51 H. WHITE: *Metahistory...*, s. 33.

52 H. WHITE: *Tropika historii...*, s. 237.

53 White wielokrotnie formułuje opis „perypetii” tego motywu w historii myśli.

prezentowanego konstruktu. Po drugie, zawarta w tej koncepcji „ewolucyjność”<sup>54</sup> rysowana kolejnymi przejściami pomiędzy trybami narracji, gdzie każdy następny charakteryzuje się wyższym poziomem rozwoju świadomości narracyjnej, może wywoływać kontrowersje – głównie z racji łatwości formułowania postępowej wizji dziejów (choć projekt White’a oparty jest raczej na estetyce powtarzających się spiralnie cyklów). Jeśli uruchomimy tutaj kluczowy termin *Granic historyczności*: „formacja intelektualna”, to jego realizacja na polu historii wychowania jako dyscypliny naukowej w perspektywie wizji pisarstwa historycznego White’a zaczyna jawić się jako byt zdeterminowany ewolucją gatunków pisarskiej produkcji<sup>55</sup>, choć niejako każda z kolejnych figuratywności wydaje się możliwa dopiero po zaistnieniu wcześniejszej (jak, mam nadzieję, wynika to z czynionego opisu kolejnych tropów). Niemniej pytając o ów determinizm, wchodzimy w rozważania z gruntu niezwykle szerokie i wręcz trudne do spointowania. Dlatego myślę, że stanąć u ich progu w kontekście niniejszych analiz było zupełnie konieczne, lecz iść dalej jest niepodobieństwem. Wobec schematycznej chronologii i wartościowania odsłonu stylu fabularyzacji pisarstwa historycznego i, co za tym idzie, wnioskowania na tej podstawie o zaawansowaniu czy też zacofaniu danej syntezy historiograficznej, można zatem pozostać ostrożnym oraz nieufnym wobec tak formułowanych ocen. Z jednym wyją-

W *Metahistory* poświęca mu nieco szerszy (2,5 strony) i narracyjnie sprawny przypis, na który warto zwrócić uwagę (H. WHITE: *Metahistory...*, s. 33).

54 Może właściwsze byłoby określenie „rewolucyjność”; White rozumie tropy konstytuujące kolejne etapy fabularyzacji w ich źródłowym znaczeniu – jako zerwania.

55 Zresztą zauważmy tutaj na marginesie niezwykle ciekawą kwestię. Wobec bardzo konsekwentnego realizowania stylu narracji *Granic historyczności* w zgodzie z wizją warstwową, pojawia się dość prowokacyjna myśl, że oto książka Skargi, czytana przez pryzmat konceptu White’a, tkana jest naiwną świadomością narracyjną. Cóż, dla przyjemności intelektualnego poruszenia, można tę tezę pomyśleć, lecz bronienie jej wydaje mi się zajęciem dość karkołomnym. Wobec ciągle aktywnego w toku dzieła trybu metanarracji, projekt wymagałby niezwykle złej woli interpretacyjnej. Przytoczmy tu jeden z bardziej ironicznych (w sensie tropologicznym) fragmentów z dzieła Skargi: „Narzuca się zatem pytanie, czy z powodu przyjętej metody badania tak ogromnie zobiektywizowanej, analizującej to, co widać, co jest uchwytnie na poziomie tekstu, metody, którą łatwo byłoby określić jako z ducha pozytywistyczną, nie opuściłam czegoś, co istotne, a co być może pozwoliłoby wyjść z tej matni [z poczucia „absolutnego *panta rei*” – przyp. Ł.M.]” (B. SKARGA: *Granic historyczności...*, s. 187). Dlatego, idąc przykładem oznaczeń zaczerpniętych z opisu periodyzacji, który formułowaliśmy, narracja *Granic historyczności* jest nie tyle wyznaczana metaforą, ile właśnie „metaforą”.

kiem: zaufania do ironii. Rozwinięcie wachlarza dyskursów, poszerzenie świadomości historiograficznej o perspektywę samego aktu jej tworzenia jest jakością zupełnie inną – bardziej świadomą, subtelną i zniuansowaną niż pisarstwo monolityczne każdego z trzech pozostałych tropów.

Pochylanie się nad twórczością teoretycznohistoryczną Haydena White'a zyskuje w podjętych tu wysiłkach badawczych swoje uzasadnienie w kontekście wyboru oprzyrządowania analitycznego, ale także, dla promocji myślenia tropologicznego w pedagogice. Niemniej nie jest to teren badawczo nienaruszony. Jeśli Maria Dudzikowa, intensywnie zajmując się metaforą dla pedagogiki, doceniając jej znaczenie i prymarność dla konstruowania kolejnych pokładów rozważań o wychowaniu, przychyliła się do kognitywistycznej jej koncepcji, to czyni to również z naciskiem na analityczną moc myślenia metaforycznego. Tym samym metafora staje się „narzędziem” bez którego – i owszem – można funkcjonować, lecz dysponować nim, znacząco trudniej do przecenienia potencjał badawczy. Zresztą na marginesie warto zauważyć specyfikę takiego nazwania obecności metafory w wychowaniu, jako że wskazuje ono w pierwszym rzędzie nie tyle na cenną, rzecz jasną, dla sytuacji wychowawczej komunikacyjną funkcję metafory, ile na jej konstrukcyjny potencjał, będący krokiem w kierunku budowania teorii; tym samym, jak pisze Maria Dudzikowa, „zmiana metafory to zmiana teorii”<sup>56</sup>.

W *Eseju o codzienności szkolnej z perspektywy metafory* – jednym ze zgłębiających zagadnienie tekstów – autorka wskazuje za kognitywistami, że metaforę należy postrzegać jako podstawowy mechanizm pozwalający na rozumienie podmiotowego doświadczenia. W konsekwencji tego podejścia warto określić rzecz w szerszym horyzoncie, jako że metafora staje się tutaj narzędziem definiowania rzeczywistości, co jest jeszcze o tyle istotne, że mamy do czynienia nie tylko, czy też nie wyłącznie, ze znajdowaniem podobieństw, ale także z tworzeniem nowych znaczeń. Ów podmiotowy charakter metaforycznej mechaniki wiąże autorka eseju z kategorią „współczynnika humanistycznego”, którego świadomość wydaje się swoistym *a priori* dla czynionych przez Marię Dudzikową rozważań.

Tymczasem jednak gdy Hayden White wykorzystuje kontekst metafory, zdaje się, że czyni to w sposób, który nie do końca opiera się na zobowiązu-

56 M. DUDZIKOWA: *Esej o codzienności szkolnej z perspektywy metafory*. W: *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*. Red. M. CZEREPANIAK-WALCZAK, M. DUDZIKOWA, T. 5: *Codziennosc w szkole, szkoła w codzienności*. Gdańsk: GWP, 2010.



jącym związku z tym, co można by uznać za kanoniczne akcenty myślenia o metaforze, lub też na „innym” kanonie (co, pokazując nawiązania w teorii White’a, starałem się też przedstawić). Owocem *Eseju o codzienności szkolnej* jest m.in. krytyczna analiza związanej z teorią metafory literatury przedmiotu i w efekcie wydobyć m.in. pięciu funkcji metafory (poznawcza, nazewnicza, eksplanacyjna, perswazyjna, akumulatywna), które autorka zaopatrza w przykłady. Na tworzonej przez nie matrycy można pokrótce pokazać odmienność podejścia autora *Metahistory*.

Podstawowa kwestia dotyczy tutaj tego, co nazwałbym momentem uruchamiania metafory. Dla White’a jest ona cechą czy raczej stadium świadomości (a nie jej elementem) i w konsekwencji budowanej narracji jako takiej – dodajmy, że stadium pierwszym. Tymczasem metafora, która dysponuje językową formą i która realizuje którąś z przywołanych funkcji, może być dopiero narracyjną realizacją tejże świadomości i pojawić się zatem niejako „później”. Jeśli zatem można poznawać, nazywać, dokonywać eksplanacji, perswazji czy akumulacji wiedzy, to na różne sposoby w zależności od tego, jaka świadomość tego dokonuje. Świadomość metaforyczna to jedynie jedna z możliwości. Można w tym miejscu dokonać próby rozróżnienia funkcji metafory wedle klucza stadiów świadomości narracyjnej. Jeśli językowa realizacja metafory w funkcji poznawczej (sama stanowi fragment wiedzy) i nazewnicznej (nieznane określa czymś znanym) mogłaby być wg White’a charakterystyczna dla świadomości w stadium metafory (przedstawieniowość), to metafora w funkcji akumulatywnej (gromadzenie wiedzy, antykwaryzm) wydaje się znakiem świadomości metonimicznej (przyległość), zaś realizacja funkcji eksplanacyjnej (kształtowanie światopoglądu) i perswazyjnej (wzbudzanie ocen) jest raczej synekdochiczna (ogarnięcie, świadomość skupiona wokół idei). Oczywiście, jak wskazuje Maria Dudzikowa: „nie da się poszczególnych funkcji wypreparować chirurgicznie”<sup>57</sup> – niemniej owe dwa wymiary opisu funkcjonowania metafory, wydają się być już znacząco odmienne.

\* \* \*

W ostatnich zdaniach proponowanej rekonstrukcji wizji Haydena White’a chciałbym zawrzeć cytat z tekstu Paula Ricoeura, w którym wybitny francuski myśliciel dialogicznie przywołuje tezy autora *Metahistory*, czy-

57 Tamże, s. 218.



niąc niejako zarys sumienia tropologii w myśleniu historycznym. W trzecim tomie *Czasu i opowieści* czytamy zatem:

Lubię następującą formułę: „Nie możemy inaczej poznać tego, co rzeczywiste niż poprzez skonstrastowanie go lub porównanie go z tym, co możliwe do wyobrażenia” (s. 61). Jeśli formuła ta ma zachować całe swoje znaczenie, to troska o „sprowadzenie historii do jej źródeł znajdujących się w wyobraźni” (s. 61) nie powinna prowadzić do przydawania większej wartości werbalnej możliwości tkwiącej w naszych ponownych opisach niż *zachętom* do ponownego opisu, które pochodzą z samej przeszłości. Mówiąc inaczej, pewna tropologiczna arbitralność nie powinna powodować, byśmy zapomnieli o jakimś przymusie, który wydarzenie przeszłe wywiera na dyskurs historyczny za pośrednictwem znanych dokumentów, wymagając od tego dyskursu, by się nieustannie *korygował*. Relacja między fikcją a historią jest z pewnością zbyt złożona, byśmy mogli ją opisać<sup>58</sup>.

### 3.4.2. Kodyfikatory

Pozostała nam do omówienia jeszcze jedna istotna kwestia – drugi trzon analizy. Mianowicie Barbara Skarga w kontekście reguł sensu podkreśla także, iż istnieją pewnego rodzaju instancje umacniające owe zasady tekstu: **kodyfikatory**. Taką rolę pełnić może wedle autorki jakaś postać, autorytet naukowy, instytucja. Choć nie odnajdziemy w *Granicach historyczności* szerszego opisu tego konceptu, który Skarga ledwo wspomina, potraktujmy rzecz poważnie. Przede wszystkim zauważmy, że owe kodyfikatory są ośrodkami autorytetu, który niejako narracja danego tekstu dziedziczy. Zatem tryb czy treść jakiejs opowieści, którą legitymuje uznana postać lub instytucja, powielony w syntezie historiograficznej dziedziczy autorytet źródła i wydaje się nie wymagać dodatkowego uzasadnienia – nie wymaga go także obowiązujący typ racjonalności (zresztą owo przemilczenie poddawaliśmy już mniej lub bardziej wyraźnej krytyce). Szczególnie duży potencjał analiz rodzi tutaj autorytet postaci, który może wręcz zdominować – a znajdziemy

58 P. RICOEUR: *Czas i opowieść...*, s. 222–223; strony podane w nawiasach odwołują się do: *The Writing of History*. Eds. R.A. KANARY, H. KOZICKI. Madison: University of Wisconsin Press, 1978.

tęgo wyraźne przykłady – strukturę narracji, sprowadzając historię wychowania do historii jej przedstawicieli. W każdym jednak przypadku szczególnie istotnym aspektem narracji będzie autorytet cytatu. Problematyzując pokrótce tę kwestię, zauważmy, że spektrum możliwości nie ogranicza się tylko do binarnych stwierdzeń o odnotowaniu cytowania lub jego braku, ale także do tego, jak ów cytat jest wykorzystany. Charakter dosłownych przywołań mógłby rozciągać się tutaj od merytorycznego **użycia** dla potrzeb obrazowania czy toku argumentacji – aż po **przeżycie** jako doświadczenie ważnej myśli w wielkości jej źródłowej formy wyrazu – z jednej strony, a z drugiej, zdradzać znamiona **zużycia** jako zaprzepaszczenia potencjału sensów czy **nadużycia**, gdy drogą złej woli interpretacyjnej, dla pozorowania spójności czy też wartości własnego tekstu dobiera się partnerów, którzy nie mogą osobiście wziąć swych słów w obronę.

W kontekście syntez historycznowychowawczych moment cytatu wydaje się niewrażliwym punktem narracji również ze względu na jego dydaktyczny charakter. Lech Witkowski, zgłębiając zagadnienie autorytetu cytatu jako źródła, wyławia z rozważań Hannah Arendt myśl odnoszącą się do specyfiki „działań intelektualnych” św. Tomasza z Akwinu. Chodzi mianowicie o to, że warstwa cytowań wywodu Akwinaty tkana jest m.in. przytoczeniami argumentów, które w dalszej części tekstu są odrzucane. Autorytet cytatu nie wynika więc tutaj bezpośrednio z jego treści i nie stanowi pożywki dla odruchów mimetycznych, lecz sili się postawą troski o wierne oddanie jakiejś myśli, nawet jeśli autorsko przyjdzie potem usytuować się wobec niej w trybie niezgody<sup>59</sup>. „Konsekwencja – pisze Witkowski – w opieraniu takim polemicznym podejściem do autorytetu wynika, zdaniem Arendt, z intencji Tomasza, niezrealizowanej do końca, pisania podręcznika uniwersyteckiego »dla celów pedagogicznych«”<sup>60</sup>. Zauważmy, idąc tropem tych analiz, że podręcznik staje się obszarem wyjątkowo wrażliwym na stosunek autora do autorytetu cytatu, jeśli wspomnieć, iż lwia część pod-

59 W mojej całej biografii lekturowej wciąż niedoścignętym przykładem troski o odpowiedzialne narracyjnie rekonstruowanie myśli pomimo braku z zgody z jej sensem jest znakomity tekst Sergiusza Hessna o ideale swobodnego wychowania (S. HESSEN: *Ideał swobodnego wychowania*. W: TEGOŻ: *Podstawy pedagogiki*. Przeł. A. ZIELEŃCZYK. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”, 1997).

60 L. WITKOWSKI: *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009, s. 167.

ręcznikarskiej sztuki odnosi się do dbałości o jakość rekonstrukcji **cudzej** myśli<sup>61</sup>.

Ponadto jednak, o czym już Barbara Skarga nie wspomina, istotnym kodyfikatorem jest pozycja czy też rola, w jakiej obsadza się w tekście sam autor oraz fikcjonalizacja odbiorcy. Jeśli idzie o kontekst pierwszy, myślę, że nie potrzeba szerszego komentarza – treść syntezy historiograficznej może różnie znaczyć w zależności o tego, z jakiego miejsca i w jakiej modalności wygłasza swoje tezy pisarz. W wypadku drugim podkreślamy tutaj to, że autor, tworząc tekst, zawsze wyobraża sobie czytelnika – nawet jeśli miałby być nim tylko on sam. Określenie „fikcjonalizacja” zaczerpnięte zostało z przenikliwych analiz Waltera Jacksona Onga, który wyraźnie podkreśla wyobrażeniowość tego mechanizmu. Czytamy zatem w tekście o znamienym tytule *Autor zawsze fikcjonalizuje odbiorcę* wypowiedź następującą:

Znajomość stopnia dopuszczalnej ignorancji czytelnika jest absolutnie podstawowa, gdy ktoś chce publikować z sukcesem. Ta wiedza to jeden z czynników, który odróżnia początkującego absolwenta czy nawet świetnego studenta od dojrzałego uczzonego. Potrzeba czasu, by wyczuwać role, jakich przyjęcie może być komfortowe dla czytelników w dzisiejszym świecie akademickim<sup>62</sup>.

Zauważmy zatem, że reguły sensu są także kodyfikowane przez poziom kompetencji wyobrażonego czytelnika.

61 Jest to zresztą w wielkiej mierze kwestia etyczna, gdyż pisanie podręcznika automatycznie wywołuje konieczność i równocześnie groźbę tekstowego stawiania się „nad” czy też „po” kimś (np. w znaczeniu przewagi płynącej z dostępu do wiedzy nowoczesnej). Narracja podręcznikowa stanowi efekt „przebierania” w cudzym dorobku w geście kategoryzacji opartej na uznaniu jego wartości bądź też nie (również pominięcie, przemilczenie jest nieraz zupełnie dalekie od neutralności). Przykład niezwykłego tekstowego zachowania, które świadczyłoby o wyczuleniu na autorytet cytatu, odnajdziemy w jednym z tekstów Haydena White’a; oto fragment, w którym zapowiada tryb cytowań: „Poniższe cytaty można by z powodzeniem umieścić w odpowiednich miejscach tego tekstu jako ilustracje poglądów, które przypisałem uczestnikom dyskusji dotyczącej problemu »historiografii jako narracji«. Jednak jakiego rodzaju autorytetu mógłbym dla nich żądać w tej sentencyjnej formie, jaką na każdą wypowiedź nakłada forma cytatu? Podaję w alfabetycznym porządku nazwisk autorów” (H. WHITE: *Historiografia jako narracja*. Przeł. A. Żychliński. W: Tegoż: *Proza historyczna...*, s. 149).

62 W.J. ONG: *Osoba – świadomość – komunikacja...*, s. 81.

By powrócić do nieco ogólniejszego oglądu tej trzeciej warstwy tekstu, dodajmy jeszcze na koniec, że reguły sensu są bardzo mocno skorelowane z pozostałymi elementami narracji. Ulegają one zmianie, gdy zmieniają się np. kategorie, na których są oparte, wartości, idee, fakty estetyczne czy moralne; gdy zmienia się zasięg i wyłączność samych reguł (to ostatnie jest dla Skargi wątpliwe, gdyż związane jest z tezą o tworzeniu przez naukę pewnej zmieniającej się całości<sup>63</sup>). Czyni to badanie owego trzeciego stopnia wtajemniczenia w tekst jeszcze bardziej niepewnym – poziom czwarty to już niemal nieuchwytna epistema.

### 3.5. Warstwa czwarta: epistema

Wieczne piękno odśladania się tylko w kostiumie z czasów [...] <sup>64</sup>.

Jürgen Habermas

Czy bowiem nas samych nie owiewa podmuch powietrza, które otaczało tych, co żyli wcześniej <sup>65</sup>?

Walter Benjamin

#### 3.5.1. *A priori* myślenia

Warstwa czwarta – epistema – z racji swej szczególnej problematyczności opisana została już wstępnie w rozdziale 1 książki. Przypomnijmy zatem, że cel rozwijanego przez Barbarę Skargę podejścia badawczego stanowi przede wszystkim odnalezienie owego historycznego *a priori* (przynajmniej dla danej epoki); momentów, które czynią samo myślenie możliwym. Głównym problemem *Granice historyczności* jest dojście do „myśli ludzkiej zmiennej, bogatej, szukającej w różnych formach dyskursu swego wyrazu, do owych prądów rozpowszechnionych w dawnych epokach” <sup>66</sup>. Jednakże ową zmienność chce autorka opisać, by odnaleźć trwałość – musi być bowiem coś, co

63 B. SKARGA: *Granice historyczności...*, s. 174–175.

64 J. HABERMAS: *Filozoficzny dyskurs nowoczesności*. Przeł. M. ŁUKASIEWICZ. Kraków: Universitas, 2007, s. 19.

65 W. BENJAMIN: *Konstelacje – wybór tekstów*. Przeł. A. LIPSZYC, A. WOŁKOWICZ. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2012, s. 312.

66 B. SKARGA: *Granice historyczności...*, s. 195.

trwa, by mogło się zmieniać; tym czymś jest, jak wyznaje, przede wszystkim prawda, a także niektóre wartości.

Sęk w tym, że owa „fundamentalna warstwa myśli, która przenika dany tekst w całości”<sup>67</sup>, jest niezmiernie trudna do uchwycenia.

Epistema – pisze Skarga – nader często stanowi poważny problem interpretacyjny. Na ogół nie ma kształtu zwartego, pozostaje dość chwiejna, w elementach nie sprecyzowana i jej interpretacje mogą się różnić. [...] Powstaje wielki problem granic interpretacji, jej uczciwości<sup>68</sup>.

Wspominałem już o tekstach, którym brak „filozoficznego piętna” i które tym samym nie prowadzą do odkrycia epistemy – podręczniki do historii wychowania nie wydają się do nich należeć. Dlatego też spróbujmy przyjrzeć się i tej warstwie najgłębszej; być może bez oczekiwań co do definitywnych wyników, lecz przynajmniej z nadzieją na wartościowe spointowanie czynionych wysiłków. Zamiar domaga się jednak dalszych uściśleń i zmagani z teorią – poświęćmy na to teraz nieco narracyjnej przestrzeni.

### 3.5.2. Charakter autorytetu dziejów jako sedno myślenia epoki

Przede wszystkim, mam głębokie poczucie, że warstwę epistemy można ująć analitycznie na wiele sposobów i dopiero to doświadczenie, być może, poprowadziłoby, mówiąc w duchu myśli Barbary Skargi, do uwydatnienia fenomenów, które opierają się historyczności. Nade wszystko kusi tryb opisu wyznaczany poglądami Michela Foucaulta, jednakże: „Gdybyśmy chcieli przyjąć argumenty Foucaulta, należałoby zniszczyć całą tę książkę”<sup>69</sup>, czytamy w poświęconym teom *Słów i rzeczy* fragmencie *Granic historyczności*. Chciałbym zatem rzecz przeprowadzić inaczej. Otóż pytanie o treść nasycenia aksjologicznego, o tekstowe *a priori* wyznaczające jego możliwości wyrażane swoistym pytaniem o paradygmatyczność, każe w kontekście problematyki czynionych analiz zapytać o **zmiennność – więc historyczność – autorytetu dziejów**. Jeśli uznamy, że jest to problem, który prowadzi zaledwie do wyznaczenia nowego pola tematycznego (co odesłałoby nas na powrót do analiz warstwy pierwszej) i nie uruchamiamy perspektywy

67 Tamże, s. 190.

68 Tamże.

69 Tamże, s. 194.

analitycznej wyższego rzędu (czy też, zgodnie z przyjętą koncepcją tekstu wg Barbary Skargi, warstwy głębszej) kolejne rozważania skazane będą na fiasco. Uważam jednak, że wskazane pytanie wymierzone jest w aksjologiczne i paradygmatycznego sedno epoki, więc w epistemę. Przede wszystkim z powodu metaaksjologicznego charakteru kategorii autorytetu, ale także przez to, iż charakter obecności namysłu nad przeszłością jest symptomatyczny na poziomie paradygmatycznym.

Kilka uwag względem paradygmatyczności. Otóż przychylałbym się do tezy, iż historyczność jest znamieną dla humanistyczności, zatem poszukująca postawa wobec przeszłości ujawnia się w paradygmacie humanistycznym. Oczywiście ten związek nie jest dość automatyczny, by można było uniknąć jego niuansowania – wszak nie zawsze tam, gdzie bada się dzieje, mamy do czynienia z paradygmatem humanistycznym. By nie obciążać analiz z pewnością rozległą próbą realizacji takiego projektu, potraktujmy jedynie sygnałnie narzucający się kontekst przełomu antypozytywistycznego i związanej z nim twórczości Wilhelma Diltheya, a ujawnimy znaczną symetryczność relacji konkretnej postawy paradygmatycznej i namysłu historycznego. Z jednej bowiem strony, jak pisze Dilthey, „Nauka o dziejach stanowi ostateczny rezultat nauk humanistycznych”<sup>70</sup>, stąd owoc tego namysłu odnosi się do tego, co przeszłe. Z drugiej strony, uruchomienie spojrzenia w przeszłość pozwala odczytywać, ale i konstruować rozumienie człowieka, jego tożsamość. „Dilthey – pisze Sławomir Sztobryn – dał tu jednoznaczną wykładnię, twierdząc, że to, kim jesteśmy, poznajemy przez historię, która okazuje się wyznacznikiem sensów zawartych w ludzkich działaniach”<sup>71</sup>. Zaś Elżbieta Paczkowska-Łagowska w formie uwag do *Budowy świata historycznego w naukach humanistycznych* Wilhelma Diltheya podkreśla:

Nie tylko rozpoznajemy siebie we własnych dziejach, lecz również w nich i poprzez nie siebie tworzymy. Rozumiejac, czyli odnajdując własne „Ja” współczesności w „Ty” przeszłości, człowiek poznaje, kim jest na pośredniej drodze prowadzącej przez własne obiektywizacje, które składają się na treść dziejów<sup>72</sup>.

70 Za: E. PACZKOWSKA-ŁAGOWSKA: *O historyczności człowieka*. Gdańsk: Słowo/Obraz Terytoria, 2012, s. 42.

71 S. SZTOBRYN: *Znaczenie refleksji historycznej w pedagogice*. W: *Edukacja i jej historiografia. W poszukiwaniu płaszczyzny twórczego dialogu*. Red. S. SZTOBRYN, J. SEMKÓW. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2006, s. 75.

72 E. PACZKOWSKA-ŁAGOWSKA: *O historyczności człowieka...*, s. 48.

Jak pokazuje autorka książki *O historyczności człowieka*, u Diltheya zbiega się w historyczności człowiek w marko- i mikroskali: „Ten istnieje [,człowiek w ogóle” – przyp. Ł.M.] bowiem jedynie pod warunkiem swoich historycznie zindywidualizowanych postaci, jednostka zaś i jej narracja o własnym życiu jest prątworkiem świata historycznego”<sup>73</sup>. Nadto wydaje się także, że konstytutywne dla humanistyki pytania o tożsamość i twórczość, są pytaniami o stałość i zmienność, uwarunkowania i ich przekraczanie – zatem charakterystycznymi dla rozumu historycznego. Wierząc, że ten krótki passus wystarczy na potrzeby wywodu, umocnijmy przyjęte tu rozumienie samego autorytetu.

Horyzont, w którym kategorię autorytetu można pomyśleć, ostatnimi laty bardzo poszerzony pracami Lecha Witkowskiego, nie jest, rzecz jasna, możliwy do oddania. Niemniej jeśli próbować odnaleźć myśl, którą w znacznej mierze przesiały m.in. *Wyzwania autorytetu*, należałoby wskazać na tezę, iż autorytet jest właśnie kategorią metaaksjologiczną – zatem wachlarz spiętych jej opisem możliwości odnosi się do stylów realizacji wartości i w ogóle samego obchodzenia się z wartościami. Mamy więc do czynienia z konstruktem, który generuje opis postaw niejednoznacznych – aż po nieraz i perwersyjne współwystępowanie akcentów przeciwstawnych. Ponadto owa ambiwalencja opisu autorytetu stanowi konsekwencję tego, iż autorytet na poziomie poszczególnych swoich realizacji – tak w byciu nim, jak i byciu wobec niego – zawsze jest ambiwalentny (i jest to również szeroko obecna w tekstach Witkowskiego teza). Myślę, że możemy uznać, iż autorzy podręczników do historii wychowania uznają ważność namysłu historycznego, jeśli podjęli się zadania, nad którego efektami staramy się tutaj pochylać. Jednakże ów autorytet dziejów wychowania uzasadniany być może na sposoby znacząco od siebie odbiegające; „The vision of Christ that thou dost see / Is my vision's greatest enemy”<sup>74</sup>, pisał William Blake.

Dla postawienia pytania o historyczność autorytetu dziejów, które to zapowiadamy od kilku już akapitów, należałoby wskazać matrycę, na której można rozpiąć wachlarz możliwych postaw. Nie rozciągałaby się ona pomiędzy obecnością i nieobecnością namysłu historycznego – wszak badamy teksty będące dowodem jego zaistnienia; również nie pomiędzy uznaniem

73 Tamże, s. 45.

74 „Wizja Chrystusa, którą nosisz w sobie / Jest mojej wizji największym wrogiem” (W. BLAKE: *Wieczna Ewangelia*. Przeł. M. FOSTOWICZ. Wrocław: Pracownia „Borgis”, 1998).

i podważaniem wagi badania przeszłości, jeśli przyjmiemy, że autorzy podręczników wartość takiego namysłu potwierdzają po części pracą, którą włożyli w stworzenie swoich syntez<sup>75</sup>. Cennym odniesieniem wydaje się tu natomiast zarys historii uzasadnienia dyskursu historii (zatem dzieje pytania stawianego historykowi: jakim prawem i na jakiej podstawie piszesz o tym, czego już nie ma?) wzbogacone o dwie biegunowo odległe postawy narracyjnego zaangażowania w przeszłość. Nadal w poczuciu alternatywności ścieżek, którymi moglibyśmy podążać, w szerokim horyzoncie możliwości teoretycznych wskazać na konteksty, pochodzące z dzieł Georga Wilhelma Friedricha Hegla oraz Waltera Benjamina, a także na inne analizy historii przemian uzasadniania dyskursu historii.

### 3.5.3. Pułapki i zobowiązanie afirmacji przeszłości

Lech Witkowski wyzyskuje z *Wykładów filozofii religii* Hegla dwie pułapki w historyczno-genetycznym traktowaniu autorytetu, które wykorzystamy dla ukazania aktu uznania wagi przeszłości w problematyzującym kwestię świetle. Pierwsza – **pułapka utraty znaczenia** – to groźba realizująca się w obojętności wobec przeszłości, postrzeganej jako „treści z historii pozostałej gdzieś z tyłu”<sup>76</sup>. Sensy dawne są w tej optyce uznawane za nie tak zaawansowane jak myśl współczesna, wręcz bardziej prymitywne, przestarzałe, a z pewnością nie do pomyślenia w duchu „teraz”, więc niezbyt przydatne<sup>77</sup>. Natomiast groźba druga – **pułapka izolowanego redukcyjnego pierwszeństwa** – jest postawą uznania, jakie należy się „pomnikowej” przeszłości, przy równoczesnym redukcyjnym poczuciu „zwolnienia” z wysiłku wczytywania się w autorytet – o twórczym z nim spieraniu nie wspominając.

75 Owszem, można wyobrazić sobie tekst, którego autora niecną intencją jest wystawianie namysłu historycznego na piedestał, które w swym finale okaże się druzgocącą kompromitacją samego badania przeszłości. Choć nie brak przykładów rzeczników jakiejś sprawy, którzy właśnie swym wstawiennictwem i wysiłkiem ową sprawę zaprzepaszczają, to trudno wskazać przykłady zamierzonych działań tego typu.

76 L. WITKOWSKI: *Historie autorytetu wobec kultur i edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2011, s. 314.

77 Nie znaczy to, że ich gromadzenie jest tu bezzasadne – z jednej strony pisałem o drugim, melancholijnym dnie enumeracji, z drugiej, wskażmy na leżącą u podstaw tradycji scjentystycznych Baconowską formułę „wiedza to potęga” – doskonałe archiwum może uchodzić za element takiej siły.



Jest i trzecie niebezpieczeństwo, choć Witkowski traktuje je (za Heglem) jako dopowiedzenie do dwóch poprzednich (rzeczywiście, ma nieco inny charakter): **pułapka autorytetu zredukowanego do rezultatów**. Idzie tu o to, iż, tracąc z oczu bieg myśli, nie wystawiając się na trud rozumienia drogi, która poprzedziła uznawane osiągnięcia, i tworzących ją alternatyw, w znaczącym stopniu narażamy na redukcję wartość zarówno samego poznania, jak i autorytetu. Skalę zysków płynących z włączenia w wysiłek obcowania z autorytetem perspektywy jego merytorycznej i aksjologicznej zmienności – a tym samym widmo zaprzepaszczonego szans, gdy pułapka okaże się skuteczna – zobrazujmy cytatem:

Widać, że kluczowa zasługa Kanta jako ówczesnego autorytetu dla Hegla nie sprowadza się do możliwości cytowania jego tez końcowych z pominięciem wysiłku, ale polega przede wszystkim na wskazaniu tego, czym warto się zajmować, i to „bliżej”, czyli z wysiłkiem wnikiwości jako czymś „ważnym”, czego wagę mogą unaocznic bynajmniej nie rezultaty, ale sam sposób rozważania je poprzedzający i wreszcie, że to właśnie daje szansę na uniknięcie późniejszego, wywyższającego się prostactwa i cofnięcia uzyskanego poziomu poznania<sup>78</sup>.

Zatem efektem owej trzeciej pułapki może być zarówno przekreślenie ostatecznych wniosków danego twórcy (które zwykle utożsamia się z tymi, które wygłosił jako ostatnie lub które są najbardziej wyraziste, definitywne), jak i bezrefleksyjne przyjęcie owych rezultatów. Wszelako wszystkie trzy pułapki razem tworzą biegun podważający autorytet historii przy jednoczesnym deklaracyjnym uznaniu jego wartości.

Biegunem drugim, można określić, to, co byłoby pełnym uniknięciem tych trzech zasadzek. Zwróćmy bowiem uwagę, że są one opisem pewnej utraty, redukcji, więc jest to formuła niosąca w sobie także projekt pozytywnej obecności, który realizuje się przez możliwie skuteczne anulowanie owego braku. Lech Witkowski osadził swój normatywny projekt autorytetu niezwykle istotnie w przyjęciu świadomej postawy wobec przeszłości i takie też rozumienie kategorii staje się centralne dla czynionych tu rozważań. Jednakże jako drugie ekstremum budowanej matrycy myślenia o autorytecie historii – tym samym pełne uznanie wagi przeszłości – uznałbym impuls płynący z pism Waltera Benjamina. W krótkim tekście pt. *O pojęciu historii* czytamy:

78 L. WITKOWSKI: *Historie autorytetu...*, s. 317.

Albowiem nastanie każdej terażniejszości, która w obrazie tego, co przeszłe, nie rozpozna się jako terażniejszość w nim zapowiedziana, grozi jego bezpowrotnym zniknięciem<sup>79</sup>;

a nieco wcześniej dobitnie:

istnieje tajemna umowa między minionymi pokoleniami a naszą generacją. Byliśmy więc oczekiwani na ziemi<sup>80</sup>.

Dla Benjamina bowiem dramat zapomnienia nie wynika nade wszystko z bezpowrotnej utraty tradycji, jako wartości samej w sobie, albo też utraty materiału, który należy objąć (opanować), by tworzyć się mogła terażniejszość. Zresztą, jak pisze Jürgen Habermas,

oba momenty budzą jego [Waltera Benjamina – przyp. Ł.M.] nieufność: zarówno skarbiec przekazywanych dóbr kultury, które mają przejść w posiadanie terażniejszości, jak asymetryczna relacja między przyswajającą aktywnością nastawioną na przyszłość terażniejszości a przyswajanymi obiektami przeszłości<sup>81</sup>.

Benjamin na plan pierwszy wysuwa nie troskę o terażniejszość, lecz odpowiedzialność za wieki przeszłe, których „zbawienie” zostało powierzone terażniejszości. Rzecz wymagałaby gruntownego sprawdzenia, ale mam wrażenie, że nawet cytowani już tutaj Frank Ankersmit i Hans Ulrich Gumbrecht – świetni przedstawiciele zwrotu etycznego w historiografii – nie położyli tak mocno akcentu na etyczną relację z przeszłością jak autor *Pasaży*. Habermas, czytając Benjamina, stwierdza, iż oto jest „wizja minionych epok, które czekają zbawienia i swoje oczekiwania adresują zawsze do nas [...]”<sup>82</sup>. Oto też nasze drugie ekstremum.

79 W. BENJAMIN: *Konstelacje – wybór tekstów...*, s. 313.

80 Tamże, s. 312.

81 J. HABERMAS: *Filozoficzny dyskurs nowoczesności...*, s. 23.

82 Tamże, s. 24.





## Rozdział **4**

### **Charakterystyka narracji podręcznikowej historii wychowania**

Sądzę, że istnieje rodzaj matrycy zasadniczej fascynacji przeszłością, która stanowi podstawę wszelkiej kulturowo określonej kultury historycznej; jest permutacją tej postawy<sup>1</sup>.

Hans Ulrich Gumbrecht

1 H.U. GUMBRECHT: *Użyteczność historii (uobecnienie i odkupienie)*. Przeł. E. DOMAŃSKA. W: *Pamięć, etyka i historia. Anglo-amerykańska teoria historiografii lat dziewięćdziesiątych (Antologia przekładów)*. Red. E. DOMAŃSKA. Poznań 2006, s. 121–122.



#### 4.1. Wstęp

Rozdział niniejszy składa się – jak to już zostało zapowiedziane – z analiz poszczególnych warstw narracji podręczników do historii wychowania. Zestaw rozważanych w tej części tekstów wypływa nie tylko z uwzględniania grupy znaczących wydawnictw tego typu, które wskazuje literatura i znawcy przedmiotu, oraz spójnych, ale także trudno uchwytanych środowiskowych opinii. Ponadto uwaga nasza spoczywać będzie na syntezach „ogólnych”, a wydawnictwa sprofilowane (np. historia oświaty, historia wychowania przedszkolnego, specjalnego czy wojskowego) mogą tu pełnić rolę kontekstu. Niemniej i tak te doprecyzowania pola badanych źródeł w mocy pozostawia pytanie o konkretną listę analizowanych realizacji gatunku. Zauważmy zatem, że za standard podręcznikowego charakteru tekstów można uznać także to, że są to wydawnictwa w środowisku uczących powszechnie znane. Podręczniki do historii wychowania funkcjonowały, czy też nadal funkcjonują, w ramach pewnych akademickich oczywistości. Dlatego pracownicy naukowi i dydaktyczni *ad hoc* wymieniają zwykle ten sam zestaw tekstów: „Kot”, „Wołoszyn”, „Kurdybacha”, „Możdżeń”, „Litak” itd., co stanowi przyczynek do sformułowania interesującego nas wykazu. Uzasadnieniem jest dla niego także swoisty „łańcuch” wzajemnych odwołań samych autorów podręczników, którego ogniwa często wywieść można ze wstępów do kolejnych syntez, ale także z kształtu samej narracji. Dalej zaprezentowany wybór opiera się również na autorskiej analizie dorobku historiografii wychowania, uwzględniającej specyfikę przyjętej strategii badań. A zatem prowadzony

projekt badawczy zakłada szczegółową analizę następujących podręczników:

1. S. Kot: *Historia wychowania*. Kraków 1996 (wg wyd. II. Lwów 1934);
2. S. Wołoszyn: *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*. Warszawa 1964;
3. *Historia wychowania*. Red. Ł. Kurdybacha. T. 1. Warszawa 1967. T. 2. Warszawa 1967–1968; *Historia wychowania wiek XX*. Red. J. Miąso. Warszawa 1984 (wyd. III).
4. S. Możdżeń: *Historia wychowania*. Sandomierz 2006 (wyd. II).
5. S. Litak: *Historia wychowania*. T. 1: *Do rewolucji francuskiej*. Kraków 2010 (wyd. III); J. Draus, R. Terlecki: *Historia wychowania*. T. 2: *Wiek XIX i XX*. Kraków 2005.
6. C. Kupisiewicz: *Z dziejów teorii i praktyki wychowania*. Kraków 2012<sup>2</sup>.

Jak można zauważyć, wskazana lista podręczników pozwala na analizę współczesnej postaci polskiej historiografii wychowania. Interesujące mogłoby okazać się porównanie jej dorobku z zagranicznymi publikacjami tego typu, jednakże wydaje się to wymagać już osobnego projektu badawczego. Koncentrowanie uwagi na współczesnych wydawnictwach podręcznikowych odsyła głównie do książek wydanych po II wojnie światowej. Wyjątkiem jest dzieło Stanisława Kota, którego włączenie w obszar badań wydaje się konieczne z przynajmniej dwóch powodów. Po pierwsze,

2 Niniejsza lista konkretnych, stanowiących podstawę czynionych analiz wydań została dobrana zgodnie z kluczem wskazującym na najnowszą wersję danego podręcznika. Wyjątek stanowi książka Stanisława Kota. Jednakże nowsze niż proponowane w sformułowanym wykazie, więc czwarte wydanie tego tekstu, jest jedynie stylistycznie i edytorsko uwspółcześnionym wydaniem trzecim z 1996 roku. Różnica ta nie wnosi znaczących konsekwencji merytorycznych, a decydując się w czynionym doborze na reprint z wersji 1934 roku, czytać będziemy książkę w postaci, do której przez wszystkie dekady powojennej historiografii wychowania odwoływali się kolejni autorzy podręczników.

Trzeba jednak przyznać i to, że wskazanie na ostatni podręcznik każdej z analizowanych syntez cechuje także dość poważna słabość – m.in. maleje szansa na uchwycenie zmienności w ramach poszczególnych autorskich wizji syntezy historycznowychowawczej. Mimo że zwykle kolejne wydania były jedynie uzupełniane faktograficznie, co nie rzutowało w znaczący sposób na konstrukcję dzieła, to nie można tu mówić o regule (szczególny jest np. *casus* publikacji Stefana Możdżenia). Dlatego też niniejsze rozważania prowadzone są również w kontekście wcześniejszych wersji wskazanych podręczników i tam, gdzie sięgając do ich treści, wyzyskać można konteksty merytorycznie cenne, jest to czynione. Tak powstała szeroka pula „odmian” i wersji wymienionych syntez została zamieszczona w wykazie źródeł na końcu pracy.

wybór analizowanego okresu wiąże się z czasem akademickiej stabilizacji historii wychowania – książka Stanisława Kota także wypracowała jej podłoże, a źródła dyskwalifikacji podręcznika u początków PRL-u nacechowane były przede wszystkim ideologicznie. Po drugie, dwutomowy reprint *Historii wychowania* oraz jego językowo jedynie uwspółcześniona wersja z 2010 roku z powodzeniem funkcjonują w teraźniejszym nauczaniu przedmiotu.

Popularny jest także *Zarys historii wychowania* Kaliny Bartnickiej i Ireny Szybiak<sup>3</sup>, który na liście się nie znalazł. Zauważmy jednak, że w tym wypadku – inaczej niż w przypadku dzieł Kota czy Możdżenia – nie mamy do czynienia z kokieterią autorów, którzy zarysem nazywają „pełnowymiarowy” podręcznik. Wspomniana książka rzeczywiście jest wąskim zarysem i będzie w niniejszych badaniach traktowana kontekstowo. *De facto* z podobną sytuacją mamy do czynienia w wypadku książki wydanej w 2012 roku autorstwa Czesława Kupisiewicza pt. *Z dziejów teorii i praktyki wychowania*<sup>4</sup>. Choć tytuł wyraźnie tego nie wskazuje, sam autor zaznacza we wstępie, że książkę nadał formę szkicu, kontynuując zresztą zasadę kompozycyjną swego wcześniejszego dzieła<sup>5</sup>. Niemniej choć nie jest to publikacja dydaktycznie „oswojona”, z racji tego, że jest to dzieło jak dotąd najnowsze, firmowane autorytetem autora i marką wydawnictwa, a także niosące ze sobą ciekawą specyfikę, podejmiemy tu wykraczającą poza kontekstowe ujęcie analizę.

## 4.2. Problematyka tekstu

„Człowiek”<sup>6</sup> – oto pierwsze słowo podręcznika Stanisława Kota z 1934 roku. Jeśli potraktujemy ów incipit jako wiążący temat dla całej treści, to zapewne nie bez słuszności, wszak pisał Marc Bloch:

3 K. BARTNICKA, I. SZYBIAK: *Zarys historii wychowania*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”, 2001.

4 C. KUPISIEWICZ: *Z dziejów teorii i praktyki wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2012.

5 C. KUPISIEWICZ: *Szkice z dziejów dydaktyki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010.

6 S. KOT: *Historia wychowania*. T. 1: *Od starożytnej Grecji do połowy wieku XVIII*. Kraków: Wydawnictwo „Żak”, 1996, s. 1.



Prawdziwy historyk przypomina ogra z bajki: gdy zwęszy ludzkie mięso, wie, że wpadł na trop swojej zwierzyny<sup>7</sup>.

Ów temat jednak zawiera w sobie tyle, że aż nic, zatem czytamy dalej; cały inicjujący tekst podręcznika fragment brzmi następująco: „Człowiek kryje w sobie dwie istoty. Każda jednostka jako osobnik biologiczny, o własnym ustroju psychofizycznym, przeżywa stany czysto osobiste i zdarzenia swej indywidualnej wegetacji, które są na ogół podobne na wszystkich stopniach rozwoju ludzkości. Ale dzięki posiadaniu instynktu społecznego, wspartego mową, rozwinął człowiek życie zbiorowe”<sup>8</sup>. Z dwóch tych elementów zatem tylko jeden jest historyczny – życie zbiorowe – i on to staje się przedmiotem opisu. Idzie więc o to, w jaki sposób wychowanie spełniało potrzeby społeczeństw w różnych epokach. Dlatego więc problem czy też pytanie, które zadaje Stanisław Kot, które utrzymuje w ciągłym roszczeniu odpowiedzi i które napędza jego wysiłki konstruowania syntez, wydaje się być bardzo dosłownie sformułowane w tytule innej jego książki – *Zarys dziejów wychowania jako funkcji społecznej*. Dodajmy jeszcze, że owa opowieść czyniona jest z naciskiem na ukazanie dziejowego postępu życia zbiorowego – co Stanisław Kot zwykł ujmować obrazem wchodzenia na wyższy poziom – a zatem także progresu wychowania; możemy więc mówić tu o **zarysie postępu wychowania jako funkcji społecznej**.

Owo pytanie o wychowanie jako funkcję życia zbiorowego osadzone jest *de facto* na dwóch planach tematycznych, które dostrzec można na poziomie tytułów rozbudowanej struktury syntezy, ale nie tylko. W samej notce biograficznej, w którą zaopatrzony jest współczesny reprint podręcznika z 1934 roku, odnajdujemy m.in. następujące informacje o autorze: „Jako profesor **historii kultury** Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie wydał wiele prac, głównie z historii kultury polskiej i wychowania [...], poświęcił również wiele lat swojego życia drugiej swojej wielkiej pasji – **polityce** [wyróż. – Ł.M.]”<sup>9</sup>. Nietrudno w owych dwóch sferach zaangażowania dostrzec także Brudelewskie „podesty” historii – choć może jeszcze bardziej znamienne jest to,

7 M. BLOCH: *Pochwała historii, czyli o zawodzie historyka*. Przeł. W. JEDLIĆKA. Kęty: Wydawnictwo Marek Derewiecki, 2009, s. 49 (choć trzeba przyznać, że dzisiejsza panorama podejść do dziejów ujawnia nieco inne „zwyczaje żywieniowe”; wszak im więcej człowieka w historii, tym bardziej niepewne jest poznanie przeszłości).

8 S. KOT: *Historia wychowania*. T. 1..., s. 1.

9 Tamże [strona nie objęta paginacją].

że jednak nie jest to pełna, trójelementowa perspektywa, którą francuski historyk opisał.

Helena Orsza-Radlińska w tekście z 1921 roku zarysowała panoramę dostępnych materiałów z historii wychowania i zadała kluczowe pytania w kwestii jej metodologicznego rozważania, a nade wszystko podkreśliła konieczność zarówno pomnażania dorobku, jak i studiów nad metodologicznymi aspektami uprawiania historii wychowania. Radlińska, dokonała też krytycznego rozważenia syntez dydaktycznych historii wychowania, m.in. ostrymi słowy traktując kolejne wydania podręcznika Franciszka Majchrowicza *Historia pedagogii* (aż po stwierdzenie: „Najcenniejsze w 4-em wydaniu są ilustracje”<sup>10</sup>). Jeśli więc w 1921 roku badaczka ogłasza: „Konieczną potrzebą jest stworzenie podręczników”<sup>11</sup>, tym większe znaczenie należałoby przypisać opublikowanej w 1928 roku opinii, którą formułuje na temat książki Stanisława Kota:

Książka dr. prof. Kota stawia nauczanie historii wychowania na wyzynie naukowej, wskazuje jego istotę, jest próbą ujęcia zagadnień historycznych niezmiernie cenną. Jej wartość metodyczna jest równie doniosła jak wartość popularyzatorska. Choćby się zamierzało spierać z autorem o szczegóły, próbować innego punktu wyjścia, nauczyć się od niego można wiele ze sztuki obiektywnego sądzenia, ściśle historycznej oceny wartości i wpływów<sup>12</sup>.

Jednakże co do ujętej w tekście Stanisława Kota tematyki Radlińska wyrazić nie podkreśla to, o co upominała się już w roku 1921; w recenzji z 1928 roku czytamy: „Żałować może wypada, że autor nie uzupełnił rozważań nad zadaniem naukowym h. w. wskazaniem głównych źródeł, (co uczynił np. Cubberley), że chociaż sam okazał się mistrzem w użytkowaniu materiału źródłowego, w odtwarzaniu barwy epoki – nie zwrócił uwagi czytelnika na metodę historyczną. Jako pedagog, autor zwraca uwagę przede wszystkim na zagadnienia i potrzeby dnia dzisiejszego i w ich świetle pokazuje spuściznę przeszłości. Dlatego ogranicza się do epok dziejowych i społeczeństw,

10 H. ORSZA RADLIŃSKA: *Historia wychowania*. „Rocznik Pedagogiczny” 1921, t. 1, s. 41 [tom został wydany w roku 1923].

11 Tamże, s. 45.

12 H. ORSZA RADLIŃSKA: *St. Kot prof. historii kultury w Uniw. Jagiell.: Historia wychowania. Zarys podręcznikowy*. R. 1924 Gebethner i Wolff, str. 663. [Recenzja]. „Kwartalnik Historyczny” 1928, z. 2, s. 390–391.

do »których my w naszym rozwoju kulturalnym przynależymy«, kładzie nacisk na genezę i kształtowanie się instytucji dziś istniejących<sup>13</sup>. Zwróćmy zatem uwagę, że dla autorki recenzji tematyka spoglądającego w przeszłość pedagoga stosunkowo naturalnie grawituje w kierunku tego, co może być wcześniejszą formą, zapowiedzią czasów współczesnych, oraz ku temu, co jest współcześnie żywotnie (pedagogicznie) interesujące. Stanisław Kot – określany już nie jako historyk kultury, ale jako pedagog – nie podąża zatem drogą historiografii antykwarycznej. Tak oto metodę Stanisława Kota charakteryzuje sama Radlińska: „wychodzi z punktu widzenia świata, pokazuje fakty i dzieła polskie na tle europejskiem; w tem, co je cechowało jako odbicie obcych wzorów, odwołuje się wprost do wzoru”<sup>14</sup>. Lech Witkowski, rozważając podejście do historii wychowania Heleny Radlińskiej, stwierdza, że pozycja metodologiczna Kota „jest zbieżna z programem realizowanym w opisie oświaty przez samą Radlińską”<sup>15</sup>. Choć sama autorka recenzji z 1928 roku w komentarzu do strategii badawczej Stanisława Kota rysuje dla niej także pewnego rodzaju pole sumienia: „Ta metoda posiada niewątpliwie wielką wartość, zwłaszcza dla czytelnika, nieobeznanego z powszechnymi dziejami kultury: uczy perspektywy, ukazuje związki kulturalne. Jednak nie jest pozbawiona niebezpieczeństw – polegają one na niedostatecznym uwzględnianiu podłoża dziejowego, zwł. społecznego”<sup>16</sup>.

Stefan Wołoszyn *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie* publikuje w roku 1964, zatem w trzy obfitujące w burzliwe wydarzenia dekady po podręczniku Stanisława Kota. Co ważne, jeszcze kilka lat wcześniej podejmowane były próby powtórnego wydania *Historji wychowania*; jednakże do kolejnego wznowienia doszło znacznie później, w roku 1994. Wobec wagi międzywojennej syntezy dziejów wychowania narzucającym się kontekstem dla odczytania następującego po niej czasowo podręcznika jest **recepca**. Wielokrotnie mamy do czynienia z sytuacją, w której Stefan Wołoszyn formułuje swój projekt niejako „wobec” syntezy Stanisława Kota. Postaram się zatem pozostałe aspekty warstwy problemowej tekstu Wołoszyna omówić przede wszystkim w perspektywie tych odwołań.

13 Tamże, s. 387.

14 Tamże, s. 388.

15 L. WITKOWSKI: *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2014, s. 123–124.

16 H. ORSZA RADLIŃSKA: *St. Kot prof. historii kultury...*, s. 388.

Jeśli zatem rozważymy pole tematyczne analizowanej syntezy, zauważymy, że jej autor sam podkreśla „nowość” swego tekstu – nie tylko w stosunku do syntez wcześniejszych, ale także własnych dokonań. Czy jednak pytanie (problem) *Dziejów wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie* jest rzeczywiście tak diametralnie różne od tego, które przypisywaliśmy syntezie z 1934 roku? Stefan Wołoszyn w duchu pedagogiki marksistowskiej również pojmuje wychowanie jako funkcję społeczną i wpisuje w ogólny postęp życia zbiorowego, co podkreślaliśmy w analizach dzieła Stanisława Kota. Inne jest jednak w powojennym podręczniku podłoże tego wskazania; sprowadza się ono do tego, że cele, treści i formy organizacji wychowania historycznie były zależne od klasy panującej. Precyzyjniej zatem rzecz ujmując, pytanie leżące u podłoża książki Wołoszyna sprowadza się do zbadania charakteru klasowego wychowania i to dopiero wywołuje pytanie o jego historyczność i linię postępu.

Szukając kolejnych śladów podręcznika Kota, w samym wstępie do *Dziejów wychowania i myśli pedagogicznej* odnajdujemy zarys postawy historiograficznej, którą przypisuje Wołoszyn m.in. dziełu krakowskiego profesora. Celem tego nastawienia, jak zaznacza autor syntezy z 1964 roku, stało się formułowanie praw wyjaśniających przeszłość, a słabością – zbyt duża spekulatywność. Nadto w ramach tej strategii pisarstwa: „Szukano więc związków między teorią i praktyką pedagogiczną a innymi dziedzinami życia i nauki, badano przyczyny takiej a nie innej rzeczywistości historycznej, ustalano prawidłowości procesów historycznych i prawa rozwoju dziejowego, tłumacząc przeszłość”<sup>17</sup>. Wołoszyn deklaruje, że w swoim tekście nie będzie podtrzymywał tego podejścia do badań, jednocześnie jednak wskazuje także słabości perspektywy przeciwnej dla strategii wyjaśniającej – podejścia opisowego. Wolnym od powyższych niedoskonałości ma być jednak materializm historyczny: „Organizując badania w zakresie dziejów oświaty i myśli pedagogicznej zgodnie z metodologicznymi wytycznymi materializmu historycznego, przeciwstawia się [historia wychowania – przyp. Ł.M.] wszelkim historiozoficznym założeniom w badaniach i konsekwentnie zmierza do naukowego wyjaśniania przeszłości pedagogicznej, akcentując szczególnie rolę czynników społeczno-ekonomicznych w rozwoju historycznym oraz rolę mas i ich dążeń”<sup>18</sup>. Zważywszy na ostatni akcent przywoływanego frag-

17 S. WOŁOSZYN: *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*. Warszawa: PWN, 1964, s. 14.

18 Tamże, s. 15.

mentu, w którym dobrze widać, jak przyjęta metodologia badań przekłada się na konsekwencje także w doborze pola tematycznego.

Tak scharakteryzowane nastawienie badawcze jest równocześnie w swojej kontrze do tego, co odnaleźliśmy w syntezie Kota. Stefan Wołoszyn wyraźnie tu zaznacza: „Niektórzy badacze pojmują historię wychowania bardzo szeroko jako historię kultury, tzn. jako dzieje historycznego formowania się i przekształcania człowieka i ludzkości pod wpływem różnorodnych czynników. Takie szerokie pojmowanie historii wychowania nie jest jednak uzasadnione, zaciera bowiem jej właściwy i swoisty przedmiot badań, [...]”<sup>19</sup>. Jak pamiętamy, Stanisław Kot postulował rzecz odmienną: „historja wychowania wiąże się ściśle z całą historją kultury powszechnej i poszczególnych społeczeństw”<sup>20</sup>.

Nadmieńmy także, że wykreślenie z pola tematycznego podręcznika Wołoszyna dziejów kultury, które wskazaliśmy wcześniej, dokonuje się niejako wbrew przytaczanym już tezom Bogdana Suchodolskiego, który w ramach historii wychowania wyłączał również część zadań związanych ze zgłębianiem historii kultury. Jest to jednak tylko częściowy sprzeciw wobec tej przecież znaczącej postaci pedagogiki socjalistycznej. Przychylność dla samego sproblematyzowania historii wychowania na jej pedagogiczną i historyczną modalność potwierdza Wołoszyn stosownym omówieniem kwestii i przypisem do tekstu Suchodolskiego – *O nowy typ historii wychowania*<sup>21</sup>. W tym też duchu odnajdujemy następujący opis:

Wprawdzie historia wychowania niewątpliwie przynależy do wielkiej rodziny nauk historycznych oraz korzysta i powinna korzystać ze wskazań metodologicznych ogólnej historiografii i z technik badawczych historii, tym niemniej pedagogowie pragnęliby, aby historia wychowania **w równej mierze** była nauką pedagogiczną i poczuwała się do związku z dyscyplinami pedagogicznymi. Zwłaszcza dotyczy to historii wychowania jako przedmiotu kształcenia pedagogicznego. W tej roli bowiem powinna ona dawać nie tylko i nie jedynie pewną wiedzę z zakresu dziejów szkolnictwa i doktryn pedagogicznych, lecz przede wszystkim powinna przyczyniać się do kształtowania tego,

19 Tamże, s. 13.

20 S. KOT: *Historia wychowania*. T. 1..., s. 9.

21 B. SUCHODOLSKI: *Stosunek pedagogiki do historii wychowania*. W: *Pamiętnik VII Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich we Wrocławiu 19–22 września 1948*. T. 2, z. 1. Warszawa: Polskie Towarzystwo Historyczne, 1948.

co się nazywa „kulturą pedagogiczną”; tej sprawy zaś nie da się już oświecić na gruncie metodologii historiografii. Potrzeba tu swoistego podejścia i punktu widzenia pedagogicznego [wyróż. – Ł.M.]<sup>22</sup>.

Ostatecznie zatem Wołoszyn przyjmuje drogę łączenia obu aspektów – dodajmy, że łączenia symetrycznego, o równym podziale wpływów, co jest uwagą o tyle istotną, że owo harmonijne zespolenie różnych elementów, również przeciwieństw, będzie tu rozwiązaniem także dla innych zagadnień. Przykładowo: nowoczesność historii wychowania jest określana przez Wołoszyna jako działalność badaczy, którzy „w równej mierze poświęcają uwagę i wysiłek badawczy problematyce szkolnictwa w przyszłości, jak i przemianom w rozwoju myśli pedagogicznej [wyróż. – Ł.M.]”<sup>23</sup>. W innym zaś miejscu wiodąca narrację normatywność także zostaje ukazana w tej estetyce: „Historia wychowania w ujęciu marksistowskim stoi na stanowisku wyjaśniania zjawisk historycznych, nie lekceważąc jednocześnie ich źródłowego poznania”<sup>24</sup>; odnajdujemy tu zatem połączenie dwóch stanowisk historiograficznych, których słabości wykazywał już autor. Od razu przywołajmy jednak tezę George’a Gersona Iggersa, wskazywaną wcześniej, o sprzeczności jaka toczy marksizm: między aspiracjami do autorytetu i ścisłości nauk przyrodniczych oraz postawą krytyczno-społeczną<sup>25</sup>. Aspekty, które stara się zatem połączyć harmonijnie i symetrycznie Wołoszyn, wyzwalają dialektyczne napięcie. W kolejnych losach polskiej historii wychowania okaże się, że konsekwentnie narracja skłaniać się może tylko ku jednej z tych strategii: pulę wyboru wyznacza tu opcja scjentystyczna z roszczeniem dyskursywnej niezawisłości oraz opowieści zaangażowanej. Niemniej o wadze książki Wołoszyna stanowi w znacznej mierze to, że dopominając się o **jednoczesność** perspektywy historycznej i pedagogicznej, sformułowała kluczowy problem historii wychowania. Nawet w przytaczanym cytacie o metodologicznych wytycznych materializmu historycznego dobrze widać, jak w samym podręczniku przedmiot badań zostaje wprowadzony pomiędzy dwa wzajemnie znoszące się bieguny: ideał nauki niezawisłej, niezaangażowanej oraz zawsze normatywnie zorientowaną wizję rozwoju społecznego.

22 S. WOŁOSZYN: *Dzieje wychowania...*, s. 8.

23 Tamże, s. 12.

24 Tamże, s. 15.

25 Por. *Impuls psychologiczny oraz syntezy skreślone* w rozdz. 2.

Wobec tego pozostaje nam tutaj jeszcze wskazać, że w kontekście Brueglowskich czasów moglibyśmy dostrzec w omawianej syntezie skupienie jej wywodów na perspektywie czasu średniego, co staje się wydzwiękiem ekonomicznego zorientowania tematyki. Jak jednak pamiętamy, czas ów miał formę cykliczną, zaś narracyjna dominanta postępu promuje kształt linii wznośzącej. Wobec jednoczesności tych idei moglibyśmy zaistniały model wyrazić rysunkiem spirali. Ponadto pamiętajmy, że historia rewolucyjna i postępową skupia uwagę na wydarzeniach politycznych i kontekście społecznym, co pozwala nam dostrzec w *Dziejach* wszystkie trzy „podesty” historii. Faktycznie jednak największe reperkusje zdaje się mieć zamieszczona na pierwszej karcie podręcznika uwaga autora, którą zresztą zajmiemy się ponownie w opisie warstwy czwartej; brzmi ona następująco:

Sposób ujęcia przyjęto taki, że dawniejsze epoki potraktowano raczej przekrojowo i bardzo syntetycznie, a epoki nowsze szerzej i bardziej rozwojowo, a więc odmiennie niż to zazwyczaj spotyka się w podręcznikach. Ten sposób ujęcia wydaje się bardziej odpowiadać współczesnym potrzebom społeczno-wychowawczym i współczesnym postulatam w zakresie kształcenia pedagogicznego nauczycieli i wychowawców<sup>26</sup>.

Uwarunkowania te, wobec towarzyszącej nam w tym punkcie rozważań koncepcji Braudela, winny zatem „przesuwać” pole tematyczne narracji z zainteresowania kwestiami kulturowymi ku treściom politycznym, ku historii wydarzeniowej. Nadto strategia ta wzmacniana jest także i tym, że zwykle archiwum czy nawet chaotyczny zbiór historycznych źródeł pozwala na bardziej szczegółowy opis wydarzeń bliższych teraźniejszości, gdy miejsca i czasy dawne rysuje grubsza kreską – wszak czas zaciera po sobie ślady. Wystarczy zajrzeć do spisu treści *Dziejów*, by dostrzec owo przesunięcie pola tematycznego. Wcześniej jednak warto udać się pod inny adres bibliografii prac Wołoszyna. Idzie mianowicie o syntezę niewiele wcześniejszą, którą Wołoszyn spisał na potrzeby III klas liceów pedagogicznych i którą to zapowiadał jako częściowy w znacznej mierze efekt prac już nad samymi *Dziejami*; przytoczmy zatem tytuły głównych rozdziałów tekstu, poprzedzającego analizowany podręcznik:

#### I. Wychowanie w społeczeństwie pierwotnym

26 S. WOŁOŻYŃ: *Dzieje wychowania...*, s. 5.



- II. Wychowanie w starożytności
- III. Wychowanie i szkolnictwo w średniowieczu
- IV. Wychowanie i szkolnictwo w okresie humanizmu i reformacji
- V. Wychowanie i szkolnictwo europejskie w początkach ery nowożytnej
- VI. Szkolnictwo i oświata w Polsce w końcu XVII i w XVIII w. Komisja edukacji narodowej
- VII. Programy oświatowe rewolucji francuskiej 1798 r. i ich wpływ na rozwój szkolnictwa w Europie
- VIII. Rozwój i stan szkolnictwa w Europie w XIX stuleciu
- IX. Szkolnictwo w Polsce pod zaborami
- X. Szkolnictwo i oświata w krajach kapitalistycznych w XX wieku
- XI. Ustrój szkolny i stan oświaty w Polsce w latach 1918–1944
- XII. Współczesna międzynarodowa współpraca w dziedzinie oświaty i wychowania

### XIII. Szkolnictwo i oświata w krajach socjalistycznych<sup>27</sup>

Bardzo wyraźnie widać tu przechodzenie narracji od wychowania, przez wychowanie i szkolnictwo, po szkolnictwo wraz z oświatą. Co prawda, nie można dopatrywać się np. oświaty w społeczeństwie pierwotnym, niemniej uwaga ta nie wyczerpuje pełnego uzasadnienia tej struktury. Przyjdzie nam jeszcze odnieść się do tej kwestii – także do konsekwencji takiej strategii – w dalszych częściach czynionych wysiłków badawczych; teraz nadmienimy jedynie, że *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej* także przejmują ów tematycznie zorientowany schemat rozwojowy narracji, który realizuje się w przejściu od społecznie i kulturowo zorientowanego pola tematycznego ku treściom politycznym. Tytuły sześciu głównych części brzmią następująco:

I. Historia wychowania jako nauka i jako przedmiot kształcenia pedagogicznego

II. Początki wychowania. Wychowanie w społeczeństwie pierwotnym

III. Wychowanie i początki myśli pedagogicznej w społeczeństwie o ustroju niewolniczym

IV. Wychowanie w ustroju feudalnym

V. Wychowanie i pedagogika w czasach nowożytnych

VI. Pedagogika, wychowanie, szkolnictwo i oświata XX wieku

<sup>27</sup> S. WOŁOSZYN: *Historia wychowania. Dla kl. III liceum pedagogicznego*. Cz. 1: *Historia szkolnictwa*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1962 (wyd. II: Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1967).



Dodajmy jeszcze na koniec tej części uwagę o zawartym w tytule wskazaniu na szkicowość całego tekstu – tu ujęta zwrotem „w zarysie”. Taka kategoryzacja jest dość typowa dla podręczników i w komentarzach, recenzjach czy teoretycznoliterackich analizach rozwija się ją w bardzo różnorodny sposób. Wskazuje się m.in. na wyrażenie w ten sposób mniejszych, niż by to sugerował tytuł, aspiracji dzieła czy wręcz autorską asekurację w postaci wyprzedzenia potencjalnych krytyk, co do braków podręcznika – wszak to jedynie zarys. Książka Stanisława Kota w 1934 roku także była objęta pod tytułem: *Zarys podręcznikowy*. Jednakże dzieło Stefana Wołoszyna jest tekstem znacznie obszerniejszym, czemu zatem powtórzona zostaje tutaj ta etykieta? Sugerować możemy próbę wyjaśnienia kwestii, która wyraźnie odwołuje się do zagadnienia pola tematycznego. Otóż zauważmy, że zarys jest kategorią przeniesioną z opisu kształtu – grafiki, rzeźby itp. – i oznacza przedstawienie jego głównych wymiarów. Owe ramy można potem uszczegóławiać, lecz ogólny szkic został dokonany (co zresztą stanowi także model pozytywistycznego wyobrażenia wiedzy). Także Wołoszyn wskazuje, że *Dzieje* miały swój pierwowzór w postaci tekstu pt. *Historyczny rozwój wychowania i pedagogiki*<sup>28</sup>. Równocześnie jednak podkreślimy, że pedagogikę marksistowską nie cechowały silne aspiracje narodowe – socjalizm miał ambicje globalne. Stąd też historia wychowania staje się powszechna. Jeśli świat przedstawiony w podręczniku Stanisława Kota przyjmował kształt Europy, Stefan Wołoszyn wskazuje na konieczność szerszej perspektywy. W konsekwencji prowadzi to do przesunięcia horyzontu rozważań, aż po jego brak, więc perspektywę poznawczo niemożliwą do zrealizowania: zatem globalną historię wychowania, które można było jedynie ująć w zarysie jako z założenia perspektywie ogólnej.

Przechodząc do analiz chronologicznie kolejnego znaczącego podręcznika, konieczne się staje zmierzenie z ponad dwoma i pół tysiącami stron projektu Łukasza Kurdybachy<sup>29</sup>. Początkowy zamiar sprowadzenia *Historii wychowania* do wydawnictwa trzypięciotomowego ostatecznie przyjął formę dwóch tomów oraz ich również dwutomowego uzupełnienia w postaci *Historii wychowania*

28 S. WOŁOSZYN: *Historyczny rozwój wychowania i pedagogiki*. W: *Elementy nauk pedagogicznych*. Red. B. SUCHODOLSKI, S. WOŁOSZYN. Warszawa: PWN, 1955; a także w: *Zarys pedagogiki*. Red. B. SUCHODOLSKI. Warszawa: PWN, 1958; wyd. II: Warszawa: PWN, 1962; wyd. III: Warszawa: PWN, 1964.

29 Etymologia słowa „podręcznik” może już tu stanowić odniesienie wręcz ironiczne.

xx wieku pod redakcją Józefa Miąso<sup>30</sup>. Z założenia wydawnictwo miało mieć charakter pracy zbiorowej (tom drugi przygotowało 26 autorów – nie tylko z Polski) i już z tego powodu pytanie o problematykę tekstu nabiera nieco innego charakteru, niż w analizowanych dziełach jednego autora. Niemniej w krótkiej *Przedmowie*, którą sformułował redaktor pierwszego tomu, natrafiamy na dość wyraźnie zarysowany charakter zgłębianego w tym wydawnictwie problemu: „Oparcie podręcznika na metodzie materializmu historycznego ułatwia wykazanie klasowego charakteru wychowania w poszczególnych okresach, umożliwia ocenę wszystkich zjawisk historyczno-oświatowych z postępowych, marksistowskich pozycji, pozwoli na ścisłe powiązanie prądów i teorii pedagogicznej z głównymi zjawiskami życia ekonomicznego, społecznego i politycznego ich czasów, uwypukli te wszystkie progresywne myśli i dążenia wychowawcze, które poprzedziły naszą epokę i przyczyniły się do powstania pedagogiki socjalistycznej”<sup>31</sup>. Zauważmy zatem, że synteza miała tu za zadanie **udowodnienie tezy** (o klasowym charakterze wychowania) oraz sprofilowaną **ocenę** zjawisk historyczno-oświatowych. Cel narracji został bardzo wyraźnie określony. Od razu też możemy dostrzec, że owo tło głównych zjawisk poszczególnych sfer życia wyznacza nam podesty historii: krótkie i średnie trwanie oraz – pośrednio w uwadze o epokach, które doprowadziły do powstania pedagogiki socjalistycznej – trwanie długie. Niemniej treść wszystkich trzech części podręcznika ukazuje w sposób jeszcze bardziej wyraźny rzecz, którą dostrzegaliśmy także w książce Stefana Wołoszyna i którą też w kontekście Braudelowskich podziałów tematycznych rozpatrywaliśmy. Idzie mianowicie o przesuwanie się pola tematycznego z obszarów i kontekstów myśli pedagogicznej ku narracji zgłębiającej meandry instytucjonalnego wymiaru wychowania. Jest to widoczne szczególnie przy dokonaniu wglądu w głębszą, rozbudowaną strukturę rozdziałów – tutaj przywołajmy jedynie tematykę głównych części całego projektu:

*Historia wychowania* (red. Ł. Kurdybacha)

T. 1:

I. Epoka ustrojów pierwotnych

II. Wychowanie w ustroju niewolniczym

30 *De facto* część redagowana przez Józefa Miąso obejmuje sześć dekad zeszłego stulecia.

31 Ł. KURDYBACHA: *Przedmowa*. W: *Historia wychowania*. Red. Ł. KURDYBACHA. T. 1. Warszawa: PWN, 1967, s. 7.

III. Wychowanie w epoce feudalnej

IV. Pedagogika początków kapitalizmu

T. 2:

I. Wychowanie w okresie pełnego rozwoju kapitalizmu

II. Oświata w okresie imperializmu i rozwoju ruchu robotniczego

*Historia wychowania* (red. Józef Miąso)

I. Dzieje oświaty i myśli pedagogicznej w Polsce w latach 1914–1939

II. Oświata i szkolnictwo w okresie okupacji (1939–1945)

III. Rozwój oświaty w Polsce Ludowej

IV. Oświata, wychowanie i myśl pedagogiczna w Związku Radzieckim

V. Oświata i wychowanie w krajach demokracji ludowej

VI. Oświata i wychowanie w rozwiniętych krajach kapitalistycznych XX wieku

VII. Rozwój oświaty i szkolnictwa w krajach trzeciego świata

VIII. Rola UNESCO w dziedzinie oświaty i wychowania

IX. Kierunki rozwoju edukacji permanentnej

Tom pierwszy skupiony jest wokół wiążącej rozważania kategorii ustroju, lecz, jeśli i tutaj pojawiają się wątki eksponujące oświatę, to choćby z powodu niedostatecznych materiału archiwalnego czy źródeł, są one dość skąpe. Szczególnie symptomatyczna jest natomiast struktura tomu drugiego. Klucz tego podziału tekstu na części Łukasz Kurdybacha ujmuje następująco: „Pierwsza z nich ukazuje teorię i praktykę wychowawczą społeczeństw kapitalistycznych w okresie szybkiej rozbudowy przemysłu i niekontrolowanych niemal rządów burżuazji, która starała się programy nauczania i wychowania dostosować całkowicie do swoich potrzeb ekonomicznych i politycznych. Druga natomiast przedstawia losy, idee oświatowe oraz powstające nowe instytucje wychowawcze w czasach narastających konfliktów i trwałych walk, m.in. wokół antagonistycznych koncepcji szkolnych. Toczył je rozwijający się szybko w krajach uprzemysłowionych ruch robotniczy z rządzącą burżuazją, wywierając pośrednio lub bezpośrednio coraz większy wpływ na programy i kierunki ideowe pracy szkół”<sup>32</sup>. Zauważmy więc, że na dalszy plan schodzi chronologia, a podział treści jest tematyczny – także oceniający, bowiem problematyka rozłożona została na negatywne i pozytywne tendencje.

Jeśli zatem spojrzymy na wskazane zestawienie spisów treści przez pryzmat dążenia do zorientowania narracji podręcznika wokół idei postępu

32 Tamże, s. 6.

i pozytywnego oznaczania socjalistycznej nowoczesności, będziemy mogli stwierdzić, że pożądana, wyższa czy też postępową formą namysłu nad wychowaniem *de facto* jest rozważaniem jego instytucjonalnego wymiaru. Tendencję tę dostrzec można także w samym sposobie wydania podręcznika. Już książka Stefana Wołoszyna była utrzymana w tym względzie na bardzo wysokim poziomie – projekt Łukasza Kurdybachy i Józefa Miąso, który w tej części omawiamy, cieszy się podobną jakością. Jeśli jednak zwrócimy uwagę na charakter ilustracji, które w znacznej liczbie zostają w kolejnych tomach zamieszczone, zauważmy, że, o ile w pierwszych dwóch częściach tematyka grafik jest zróżnicowana, w *Historii wychowania xx wieku* wśród kilkudziesięciu rycin dominują budynki, co niech będzie też miarą pola tematycznego (częstsze są tylko zdjęcia postaci, ale kwestię tę omówimy później).

Już po raz drugi rozważamy owo przesuwanie się pola tematycznego wraz ze zbliżaniem się narracji syntezy historycznowychowawczej do współczesności, więc przy tej okazji zastanówmy się nad pewną sugestią. Otóż sprowadzałyby się ona do wskazania na złudzenie socjalistycznej historiografii wychowania – a być może historiografii w ogóle – polegające na tym, że za nowoczesne uznane jest to, co daje się dokładnie zbadać; w dążeniu do tej precyzji instytucja jako przedmiot badań góruje nad myślą pedagogiczną. Wspomnijmy raz jeszcze tezę sformułowaną we wstępie do omawianego w poprzednim rozdziale podręcznika Tadeusza Gadacza, w której autor wskazuje na to, że zdolność do rozważania historycznej istotności nurtu czy myśli w naukach humanistycznych może zaistnieć nawet dopiero po stu latach od jej pojawienia się. Ten paradoks i tym samym źródło złudzenia, o którym wspomniałem, realizowałby się zatem w zasadzie sprowadzonej do zależności: im bliższa czasowo jest myśl teraźniejszości, tym mniej staje się wyrazista i dla historyka wychowania widoczna. Tymczasem w wypadku namysłu nad instytucją mamy do czynienia z sytuacją zgoła odwrotną: poznanie staje się tu tym bardziej dziurawe i płonne, im głębiej w dzieje należy spojrzeć<sup>33</sup>.

33 Dodajmy jeszcze na marginesie czynionych analiz narracji podręcznikowej – choć nie jest to forma, która odda wystarczająco wagę tej kwestii – że cenne jest w omawianym podręczniku ujęcie tematyki wychowania i oświaty dorosłych, jako też współcześnie silnie niedoszacowanej w badaniach diachronicznych. Rzeczą znamionną jest, że ostatni rozdział całego projektu traktuje o edukacji permanentnej, co zapewne jest także wydzwiekiem doradczego udziału w pracach nad *Historią wychowania xx wieku* Bogdana Suchodolskiego oraz Ryszarda Wroczyńskiego (autor wspomnianego rozdziału).

Zauważmy także, że wskazywana tendencja wiążąca główną uwagę badaczy dziejów wychowania z historią instytucjonalną opiera się na stosunkowo wąskim rozumieniu samej instytucji. Tymczasem już w samym źródłosłowie (łac. *institutio* – „urządzenie”, „zwyczaj”) mieści się znacznie więcej niż przestrzeń zakreślona opisem administracyjno-architektonicznym, w ramach którego zwykło się szukać fenomenów wychowania. Stąd też np. wychowanie rodzinne nie jest traktowane jako dokonujące się w instytucji społecznej i tym samym nie staje się ważną częścią panoramy tematycznej rozważań dziejów wychowania, znacząco pojawiając się ewentualnie w opisie okresów starożytnych. Można tutaj zadać zatem pytanie o zwrotne sprzężenie owocu niwelowaniem potrzeby wysiłków badawczych, gdzie podręcznikowej nieobecności historii rodziny towarzyszy niedocenienie tego obszaru badań przez samych akademików, co na powrót prowadzi do braku źródła istotnych analiz, z których owa wiedza podstawowa, istotna właśnie podręcznikowo, mogłaby się wyłonić. Niemniej wydaje się jednak, że to właśnie nieobecność rozważań dotyczących przeszłości wychowania rodzinnego jest początkiem tego zamkniętego obiegu. Od lat wskazuje na konieczność wzmożenia wysiłków badawczych w tym obszarze Krzysztof Jakubiak; jak czytamy w tekście wydanym w roku 1998: „Jednak nadal jeszcze w badaniach nad zespołem czynników wpływających na kształtowanie się wewnętrznych mechanizmów regulujących zachowanie człowieka w przeszłości, zbyt mało uwzględnia się rodzinę, macierzyństwo oraz wychowanie i kształcenie domowe dziecka”<sup>34</sup>. Za symptom trwałości wskazywanego zakorzenienia tematycznego może uchodzić i to, że w młodszej o 15 lat opinii tego samego badacza powyższa diagnoza zostaje w pełni podtrzymana. W tekście z roku 2013 odnajdujemy fragment następujący: „Na Zachodzie problematyka ta doczekała się pełnej nobilitacji i jest już dość szeroko uprawiana. Znacznie poszerza ona obszar badawczy historii wychowania. Natomiast dorobek polskiej historiografii dotyczący dziejów rodziny jako środowiska wychowawczego, a nowożytniej w szczególności, mimo znaczących, szczególnie w ostatnich latach, postępów badawczych, przedstawia się jeszcze skromnie”<sup>35</sup>. Co warto podkreślić, skupione na dzie-

34 K. JAKUBIAK: *Stan badań historyczno-pedagogicznych i nowe przedsięwzięcia badawcze z zakresu dziejów wychowania w rodzinie polskiej w latach 1795–1939*. W: *Historia wychowania w XX w. Dorobek i perspektywy*. Red. T. GUMUŁA, J. KRASUSKI, S. MAJEWSKI. Kielce: Instytut Pedagogiki i Psychologii wsp im. Jana Kochanowskiego w Kielcach, 1998, s. 466.

35 K. JAKUBIAK: *Stan badań nad nauczaniem domowym dzieci polskich od XVIII do*

jach wychowania rodzinnego analizy, które Krzysztof Jakubiak prowadzi, narycyjnie często współwystępują z bardzo cennym namysłem nad samą historią naukowego zainteresowania przeszłością wychowania rodzinnego, zatem nad zmiennością wagi, jaką temu tematowi historycy wychowania nadawali i, jak mogliśmy dostrzec to w przywoływanych fragmentach, wciąż nadają.

Spróbujmy nakreślić charakter problematyki tekstu, także wychodząc od kwestii recepcji, wszak gdy odczytamy tytuł podręcznika, natrafimy na frazę, którą ujął przecież swój tekst Stanisław Kot. Zacytujmy w tym względzie samego Kurdybachę w nieco dłuższym, inicjującym *Przedmowę* fragmencie:

Odczuwana powszechnie w kołach pedagogicznych – szczególnie zaś dotkliwie wśród studiującej młodzieży – potrzeba wydania nowego podręcznika historii wychowania wypływa nie tylko z faktu, że jedyna dotychczas w naszym kraju poważna synteza tej dziedziny wiedzy, opracowana przez Stanisława Kota, jest od szeregu lat całkowicie wyczerpana. [...] Mimo że podręcznik Kota był w okresie międzywojennym dużym i postępowym osiągnięciem nauki polskiej, nie obejmował on wszystkich doniosłych zagadnień historyczno-oświatowych. [tutaj opisane zostają dość szeroko braki syntez Kota; przyp. – Ł.M.] Luk tych nie można tłumaczyć jedynie stanem ówczesnych badań. Na powstanie ich wpłynęły również niewątpliwie założenia metodologiczne. Wywarły one w podręczniku Kota poważny wpływ nie tylko na interpretację omawianych procesów dziejowych i faktów w dziedzinie oświaty, ale także na dobór materiału. Idealistyczna postawa autora skłoniła go między innymi do pominięcia poglądów pedagogicznych socjalistów utopijnych, jak More i Campanella, oraz myśli wychowawczej francuskich filozofów materialistów XVIII wieku. Luki te sprawiły, że wartość naukowa podręcznika Kota malała w miarę upływu lat, które przynosiły wyniki coraz to nowych badań zmieniających dawne poglądy i rzucających inne światło na znane powszechnie zjawiska<sup>36</sup>.

W krótkim komentarzu do tego fragmentu podkreślmy najpierw nie to, co w nim jest, lecz to, czego, a raczej kogo, w nim nie ma: prace Stefana Woło-

*początków XX wieku w polskiej historiografii*. „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2013, nr 4 (30), s. 14.

36 Ł. KURDYBACHA: *Przedmowa*. W: *Historia wychowania*. Red. Ł. KURDYBACHA. T. 1..., s. 5–6.

szyna nie znalazły się w gronie „poważnych syntez” historii wychowania<sup>37</sup>. Sugerując tutaj – być może przedwcześnie – pewne wnioski, można sądzić, że Wołoszyn okazał się dla autorów omawianego podręcznika nie dość radykalny w swoim marksizmie i nazbyt pedagogiczny. Jednocześnie zauważmy częściową wewnętrzną niezgodność przedstawionej we wskazanym cytacie argumentacji, bowiem stwierdza się w niej jednocześnie, że słabość podejścia Stanisława Kota nie była tylko kwestią ówczesnego stanu badań, ale także założeń metodologicznych (zauważmy to specyficznie rozłączne traktowanie metodologii i badań), oraz że wartość podręcznika malała z upływem lat, właśnie w miarę pojawiania się nowszych wyników badań. Kolejną problematyczność możemy dostrzec we wskazaniu pominięć, których dokonał autor w syntezie z dwudziestolecia międzywojennego, gdy zestawimy je z zamieszczonymi w tym samym wstępie uwagami zapowiadającymi wybiórczość podręcznika redagowanego przez Kurdybachę. Odnajdujemy tu fragment następujący: „Dążąc do przedstawienia w podręczniku przede wszystkim wszystkich postępowych osiągnięć oświatowych i prądów, trzeba było niejednokrotnie zrezygnować z zagadnień interesujących pod względem naukowym, a nawet w pewnym sensie aktualnych, jeżeli hamowały one rozwój wychowania i nie służyły postępowi w zakresie upowszechniania wiedzy”<sup>38</sup>. W ten sposób sankcjonowana wybiórczość nie staje się jednak elementem uzasadniającym dobór materiału dokonany w podręczniku Stanisława Kota, mimo że, jak wskazywaliśmy, *Historia wychowania* z 1934 roku także traktowała priorytetowo kategorię postępowości. Zresztą, podkreślmy ten cytat, bowiem

37 Z oddalonej czasowo perspektywy moglibyśmy uznać, iż w tym kontekście treść syntezy Wołoszyna była niejako dla socjalistycznej historiografii wychowania ideą pośrednią – jak by to określiła Barbara Skarga; bardzo nieodległy czas wydania obydwu podręczników nie osłabia tej tezy.

38 Ł. KURDYBACHA: *Przedmowa*. W: *Historia wychowania*. Red. Ł. KURDYBACHA. T. 1..., s. 8. Mamy zatem do czynienia z sytuacją, w której braki w oglądzie syntetycznym czynią straty na polu zagadnień interesujących naukowo. Przywołajmy jednak wobec tego fragmentu inny cytat z tego samego tekstu, w którym Kurdybacha sugeruje w kontekście wywoływania inspiracji logikę odwrotną: „Bibliografia ta, zwłaszcza po rozdziałach dotyczących powszechnej historii wychowania, nie jest oczywiście pełna. Gdyby chcieć uwzględnić wszystkie pozycje omawiające w różnorodnych językach poruszane w podręczniku zagadnienia, bibliografia musiałaby zająć co najmniej pół tomu i zatraciłaby charakter inspirujący” (s. 9–10); a zatem motorem inspiracji jest właśnie wybiórczość – nie synteza.



badawcza ciekawość, którą przywołuje – owo podążanie za tym, co interesujące – zostaje usunięta z puli tekstowych dominant na rzecz idei postępu wyobrażonego socjalistycznie, w duchu materializmu historycznego. Dostrzeżmy więc, jakim kosztem tę strategię można było utrzymać. Tym samym jednak idealistyczny, sprzyjający wyższym warstwom społeczeństwa jako wytwórcom kultury, burżuazyjny podręcznik Stanisława Kota musiał być w nowych standardach ideologicznych złym podręcznikiem, choć uzasadnienie jego nieadekwatności w znacznej mierze rozgrywa się na polu neutralnego wyobrażenia naukowości: zła metodologia, zły stan badań w czasach powstawania tekstu.

Wbrew pozorom nie chodzi mi w powyższych uwagach o sugerowanie jakiegoś niedomyślenia czy omyłkowej niespójności, które pojawiają się w podręcznikowym projekcie Kurdybachy – wręcz przeciwnie – chciałbym podkreślić dążenie do integracji, które w mocy uzasadniającej idei jest w stanie pomieścić te sprzeczności. Jednakże tutaj odchodzimy już od zagadnienia recepcji na rzecz reguł sensu. Urwijmy zatem teraz te rozważania, by dokończyć je w miejscu dla nich w strukturze pracy przygotowanym – w opisie warstwy trzeciej.

Z racji trudnego do rozdzielenia związku tematyki pola badawczego i ideologicznych okoliczności interesujące staje się rozważenie syntezy, która ukazała się już po roku 1989, w innych realiach społeczno-politycznych. W pierwszym wydaniu *Historii wychowania 1795–1918* Stefana Możdżenia, będącej *de facto* rozszerzonym wydaniem drugiej części *Zarysu historii wychowania (wiek XIX do 1918)* z roku 1993<sup>39</sup>, czytamy: „Niniejsza publikacja jest próbą nowego ujęcia dziejów historii wychowania w XIX i początku XX w. na ziemiach polskich na tle najważniejszych zjawisk edukacyjnych w Europie Zachodniej”<sup>40</sup>. Zwróćmy zatem uwagę na pierwsze po 1989 roku podręcznikowe określenie dyscyplinarnych zainteresowań badawczych: „Przedmiotem badań historii wychowania jest *rozwój teorii i praktyki pedagogicznej od najdawniejszych czasów do chwili obecnej*. Zadaniem historii wychowania jest *szukanie związków między rozwojem społeczeństwa, jego ustrojem politycznym, gospodarczym, kulturalnym a ideałami wychowaw-*

39 Część pierwsza nie była w roku 2000 wznawiana; została wydana w 2005 roku oraz wraz z wydaniem drugiego całego podręcznika w roku 2006.

40 S. Możdżeń: *Historia wychowania 1795–1918*. Sandomierz: Wydawnictwo Diecezjalne i Drukarnia w Sandomierzu, 2006, s. 7.



czymi i teorią pedagogiczną<sup>41</sup>; i dalej: „Stąd wynika, że historia wychowania wiąże się ściśle z *historią powszechną społeczeństw*”<sup>42</sup>. Moglibyśmy też w omawianej opowieści o dziejach wychowania dostrzec zorientowanie, które przyjął Stanisław Kot (ale także Bogdan Nawroczyński, który w ważnej syntezie z 1938 roku – *Polska myśl pedagogiczna. Jej główne linie rozwojowe, stan współczesny i cechy charakterystyczne* – chciał uwydatnić to, co stanowiło oryginalny polski wkład w myśl europejską<sup>43</sup>. Pisze zatem Stefan Możdżeń: „Praca ukazuje ciągłość naszych związków z nauką i kulturą Zachodu, charakteryzujących się twórczym podejściem”<sup>44</sup>. Jeśli zaś cofniemy się do pierwowzoru książki, publikowanego na początku lat 90. *Zarysu historii wychowania*<sup>45</sup>, znajdziemy więcej nawiązań do znamienitego krakowskiego

41 S. MOŻDŻEŃ: *Zarys historii wychowania*. Cz. 1: *Do końca XVIII wieku*. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, 1992, s. 8.

42 S. MOŻDŻEŃ: *Zarys historii wychowania*. Cz. 1..., s. 8. Czwartą część podręcznika napisała Teresa Hejnicka-Bezwińska, lecz pytanie/problem tego tomu, choć wymaga istotnych kontekstów, które ujmiemy dopiero w warstwie trzeciej, tutaj moglibyśmy uznać za współbrzmiały z wizją Możdżenia: „Pytanie o historię wychowania w latach 1944–1989 zadane w perspektywie humanistycznej w istocie jest pytaniem o warunki, w jakich kształtowała się kondycja społeczna obywateli, mierzona standardami o charakterze edukacyjnym. Jest to zatem pytanie o dziedzictwo i spuściznę minionego ładu społecznego” (T. HEJNICKA-BEZWIŃSKA: *Zarys historii wychowania, 1944–1989*. Cz. 4: *Oświata i pedagogika pomiędzy dwoma kryzysami*. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, s. 17).

43 Jeśli zakres niniejszej pracy miałby być rozszerzony o kolejne syntezy historycznowychowawcze, zapewne w pierwszej kolejności do grupy analizowanych tu tekstów dołączyłaby *Polska myśl pedagogiczna. Jej główne linie rozwojowe, stan współczesny i cechy charakterystyczne* (1938) Bogdana Nawroczyńskiego oraz wydane w tym samym roku *Kierunki i prądy pedagogiki współczesnej* Ludwika Chmaja. W obecnym kształcie niniejsza rozprawa nie traktuje o tych dziełach z powodu braku wyraźnego rysu gatunkowego tych tekstów. Niemniej książka Chmaja odnalazła już w prowadzonych tu rozważaniach nieco szersze omówienie, zaś dla pogłębienia kontekstu książki Nawroczyńskiego mogę jedynie odesłać do poczynionych w innym miejscu analiz (por. także: Ł. MICHAŁSKI: *Filozofia narracji historycznopedagogicznej Bogdana Nawroczyńskiego*. W: *Metamorfozy filozofii wychowania. Od antyku do współczesności*. Red. S. SZTOBRYN, M. WASILEWSKI, M. ROJEK. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2012).

44 S. MOŻDŻEŃ: *Historia wychowania 1795–1918...*, s. 7.

45 Będziemy tutaj często korzystać z tej pierwszej formy syntezy. Z jednej strony dlatego, że autor, choć dokonuje licznych rozszerzeń treści – gabarytowo *Historia wychowania* od *Zarysu* różni się znacznie – to wiele tekstów pozostaje nie zmienionych, także struktura tomów nie ulega znacznym modyfikacjom. Jak wspomniałem, głównie idzie tu o bogacenie poruszanych wątków. Zysk jednak z owego wglądu w treść *Zarysu* jest taki, że autor opatrzył go wstępem, który w znacznej mierze naświetla przyjętą w syntezie

profesora i jego międzywojennej syntezy – podkreślanych jednoznacznie, ale także często niewypowiedzianych.

We wstępie do pierwszego tomu *Historii wychowania* z 2006 roku autor podkreśla, że w XX wieku dzieło Stanisława Kota było opracowaniem najbardziej cenionym – acz jest ono już tekstem niewystarczającym. Myślę, że kwestia owego uznania w minionym stuleciu jest jednak bardziej problematyczna, niemniej Stefan Możdżeń wypowiada w tym kontekście rzecz szczególnie znamioną: „Chyba nie ma dziś takiego kierunku studiów, któryby [sic!] posługiwał się tak wiekowym podręcznikiem”<sup>46</sup>. Po kilku latach od wydrukowania tego zdania pojawia się „nowe”, językowo jedynie uwspółcześnione wydanie książki krakowskiego profesora. Jednakże już teraz zaznaczymy rzecz rozwijaną w dalszej części rozważań: wobec końca socjalistycznych syntez dziejów wychowania, powstała dość nagle lukę narracyjną wypełniano powtórzeniem stylu i tez w znacznej mierze założycielskiego dla dyscypliny podręcznika z 1934 roku oraz wciąż realizowanych i nie do końca, jak się zdaje, uświadomionych trybów historiografii marksistowskiej.

Powyższe rozważania są istotne w kontekście recepcji podręcznika, ale pozwalają także zapytać o to, jak Stefan Możdżeń modyfikuje pole tematyczne wobec „niewystarczalności” syntezy Stanisława Kota. Zamieszczony na okładce tomu II z roku 2000 fragment recenzji pióra Danuty Koźmian podkreśla, że „Walorem pracy jest ogromna wnikliwość, znalezienie i umieszczenie zupełnie nowych, nieznanych współtwórców polskiej myśli pedagogicznej XIX wieku”. Także sam autor w niezwykle krótkim wstępie zaznacza: „Dzięki wykorzystaniu stosunkowo nowszej literatury zapoznaje [podręcznik – przyp. Ł.M.] czytelników z mało znanymi faktami, które w syntezach powstałych w czasach indoktrynacji były celowo pomijane”<sup>47</sup>. Zaś w tomie pierwszym z roku 2006 czytamy: „Obecny podręcznik jest nowym ujęciem nauki, oświaty i edukacji. Figurują w nim tematy, których nie spotyka się w poprzednich podręcznikach. Do nich należą rozdziały o wychowaniu w kulturze Bliskiego Wschodu, Bizancjum, w kulturze islamu. Omawia wartości wychowawcze Pisma św., pedagogikę chrześcijańską św. Pawła, Ojców i Doktorów Kościoła i studia Polaków w obcych krajach”; i dalej: „Publikacja uwzględnia wiele postaci mniej znanych i wybitnych pisarzy, filozofów i pedagogów chrze-

strategię budowania myśli. Jako, że późniejszy, pełnowymiarowy podręcznik bazuje na tej pierwotnej konstrukcji, wydaje się uprawnionym uogólnieniem odnalezionych tam tez.

46 S. Możdżeń: *Historia wychowania do 1795...*, s. 11.

47 S. Możdżeń: *Historia wychowania 1795–1918...*, s. 7.

ścijańskich, których nigdy nie wzmiankowano, mimo niewątpliwych zasług na polu wychowawczym (M. Łęczycki, św. Jan de la Salle). Dotychczasowe pomijanie tradycji chrześcijańskiej w wychowaniu w Europie było wyrazem niewiedzy, ingerencji cenzury albo szowinizmu intelektualnego i poważnym nadużyciem wobec prawdy historycznej. Pozostałe rozdziały są wzbogacone nowymi treściami, dotąd niewygodnymi, i stanowią poważne odchylenie od dotychczasowej wykładni (szkoła Pitagorasa, Muzeum Aleksandryjskie, nowe spojrzenie na średniowiecze, renesans, oświecenie i szkolnictwo jezuickie). Już z tego wynika, że omawiana publikacja nie jest skróconą wersją dotychczasowych podręczników<sup>48</sup>. Jak się zatem zdaje, owo poszerzenie tematyki dotyczy przede wszystkim myśli chrześcijańskiej, która w tekście Stanisława Kota – znacznie bardziej zorientowanego na przejawy klasycznej myśli grecko-rzymskiej i oświeceniowej – także nie była ujmowana bardzo szerokimi opisami. Nie zapominajmy jednak, że choćby z samego porównania objętości dzieła Możdżenia i np. *Historii wychowania* pod redakcją Łukasza Kurdybachy wynika pytanie o wykreślone z syntezy treści. Sam autor zaznacza, że: „omawiana publikacja nie jest skróconą wersją dotychczasowych podręczników”<sup>49</sup>. Docenienie idealistycznych kierunków w myśleniu o wychowaniu sprawia, że myśl pedagogiczna wiele zyskuje na tle opisu dziejów oświaty. Niemniej ostatni napisany przez Możdżenia tom podręcznika – *Historia wychowania 1918–1945* – w przytłaczającej większości stanowi opis szkolnictwa w Polsce i reform w tej sferze w wybranych krajach Europy.

Pozostaje nam zatem jeszcze określić Braudelowskie „czasy”. Jak się zdaje, utrzymanie narracji w czasie wydarzeniowym i długim trwaniu pozwala na opowieść wiedzoną tematem wyznaczania tożsamości narodowej (pamiętajmy, że kontekst narodowy w czasach utraty niepodległości „przejmuje” niejako narrację opartą na kategorii państwa – zatem polityczną; stąd podest, na którym rozgrywa się opowieść o narodzie polskim jest w znacznej mierze wydarzeniowy) oraz chrześcijańskich tradycji. Nie odnajdujemy tu jednak czasu cyklicznego – kategoria rozwoju widziana jest raczej jako narastanie cechy. Wydaje się, że wobec łączenia ideologii socjalistycznej – zresztą słusznie – ze szczególnie dużym przywiązywaniem wagi do problematyzowania środków produkcji czas ekonomiczny nie pojawia się w syntezach historycznowychowawczych po zmianach ustrojowych.

48 S. MOŻDŻEŃ: *Historia wychowania do 1795...*, s. 12.

49 Tamże.

Kolejny podręcznik, który przychodzi nam omówić, składa się z dwóch tomów – tom pierwszy pt.: *Historia wychowania do wielkiej rewolucji francuskiej* napisał Stanisław Litak, zaś tom drugi jest sygnowany przez dwóch autorów: Jana Drausa i Ryszarda Terleckiego. Autor pierwszego tomu rozpoczyna swój tekst od wyznania niemal identycznego z tym, które inicjuje pierwszą część *Historii wychowania* pióra Stefana Możdżenia – za najcenniejszą syntezę należałoby uznać książkę Stanisława Kota, lecz jest ona już zupełnie przestarzała (S. Litak) lub też niewystarczająca (S. Możdżeń). Ponadto współbrzmia tu także opinie, co do wartości (a właściwie jej braku) syntez socjalistycznych, pisanych zgodnie z ideologiczną dominantą. Szczególne uwypokolenienie tego ostatniego aspektu odnajdujemy również w tomie drugim analizowanego podręcznika.

Stanisław Litak we wprowadzaniu do swojej książki zaznacza: „Przez historię wychowania w niniejszym ujęciu rozumiemy przede wszystkim dzieje myśli pedagogicznej oraz dzieje różnych form wychowania i kształcenia, jak też historię instytucji do tego powołanych”<sup>50</sup>. Choć autor nie formułuje dookreśleń dotyczących wyobrażeń procesu dziejowego, które spotykaliśmy w analizowanych podręcznikach – nie pojawia się kategoria postępu czy rozwoju – to w charakterystyce znaczenia podjętego zadania odnajdujemy pośrednio to, ku czemu zdąża narracja. W dalszej części wprowadzenia czytamy zatem: „wiele problemów pedagogiki współczesnej jako nauki najbardziej humanistycznej, bo dotyczącej formowania człowieka, jest głęboko zakorzenionych w przeszłości”<sup>51</sup>. Tak więc problemem spisanej przez autora pracy jest też częściowe wywiedzenie humanistyczności pedagogiki z jej dziejów. W tym względzie dochodzi, być może, także do spotkania – bo jego sens tli się tu między wersami – autorów obydwu tomów, bowiem w części stworzonej przez Drausa i Terleckiego czytamy rzecz następującą: „Podobnie jak tom pierwszy, niniejsze opracowanie jest pierwszą tak obszerną syntezą dziejów oświaty i myśli pedagogicznej napisaną po upadku komunizmu, likwidacji cenzury i uwolnieniu polskiej pedagogiki spod presji antyhumanistycznej”<sup>52</sup> (pamiętajmy w kontekście tego zdania, że w roku 2000 ukazały się już II i III tom „pełnej” *Historii wychowania* Stefana Możdżenia).

50 S. LITAK: *Historia wychowania*. T. 1: *Do wielkiej rewolucji francuskiej*. Kraków: Wydawnictwo WAM, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”, 2010, s. 9.

51 Tamże, s. 10.

52 J. DRAUS, R. TERLECKI: *Historia wychowania*. T. 2: *Wiek XIX i XX*. Kraków: Wydawnictwo WAM, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”, 2006, s. 9.

Poza tym, że możemy dostrzec w tym fragmencie określenie pola tematycznego drugiej części analizowanej syntezy – do czego przyjdzie nam niebawem powrócić – to zważmy na podkreślenie „presji antyhumanistycznej” w formułowanej wstępnej (we właściwej narracji) dział się to będzie wielokrotnie krytyce czasów pedagogiki socjalistycznej.

W kontekście podjętego w tekście problemu istotny jest jeszcze jeden aspekt, który wyrażają autorzy obydwu tomów. Zacytujmy najpierw fragment wstępu części pierwszej: „Jest to wybór różnych zagadnień i, jak każdy wybór, jest subiektywny, może budzić wiele wątpliwości. Dyskusja powinna tu jeszcze niejedno zmienić i uściślić”<sup>53</sup>; zaś w tomie drugim czytamy: „Dlatego autorzy traktują efekt swojej pracy również jako głos w dyskusji nad przyszłością tej dyscypliny naukowej [historii wychowania – przyp. Ł.M.]. Wszelkie uwagi [...] przyjęte zostaną z wdzięcznością i uwzględnione przy redagowaniu kolejnego wydania”<sup>54</sup>. Byłoby zatem także zadaniem czynionej w podręczniku opowieści wywołanie środowiskowej dyskusji nad stanem dyscypliny, która niejako jest ukazana jako namysł w stanie tworzenia. Świadczy również o tym zapewnienie autorów, że treści zawarte w *Historii wychowania* wykraczają poza ministerialne wytyczne i być może warto takie ich rozszerzenie w centralnych wytycznych uwzględnić. Choć... w pewnym napięciu do cytatu z książki Drausa i Terleckiego pozostaje autorskie wyznanie, które odnajdujemy w kolejnym akapicie: „Autorzy dziękują [recenzentom – przyp. Ł.M.] nie tylko za cenne uwagi, ale również za powstrzymanie się od ingerencji w ich poglądy, w tych fragmentach, w których wystąpiły różnice zdań”<sup>55</sup>.

Powróćmy zatem do wspomnianego już pola tematycznego obydwu części syntezy. Stanisław Litak, budując następującą konstrukcję swego tomu:

- I. Starożytność
- II. Średniowiecze
- III. Odrodzenie
- IV. Oświecenie

zrealizował zapowiadane we wstępie europocentryczne zorientowanie narracji: „Praca ogranicza się w zasadzie do Europy, stanowiącej wyodrębnioną całość cywilizacyjną i zmierzającą obecnie do jedności politycznej”<sup>56</sup>. Ponadto autor stwierdza: „Historia wychowania jest niewątpliwie

53 S. LITAK: *Historia wychowania*. T. 1, s. 9.

54 J. DRAUS, R. TERLECKI: *Historia wychowania*. T. 2, s. 9.

55 Tamże, s. 10.

56 S. LITAK: *Historia wychowania*. T. 1, s. 10.

częścią historii kultury”<sup>57</sup> – choć, jeśli szukać tu podobieństw z syntezą także zorientowaną na dzieje kultury, podział głównych części tekstu nie jest analogiczny z układem *Historji wychowania* z 1934 roku. Kontekst kultury oraz przedstawiona struktura podręcznika wymagają czasów długiego trwania, lecz zauważmy równocześnie, że zgodnie z sinusoidą Juliana Krzyżanowskiego (oddaje naprzemienność epok klasycznych i romantycznych czy też racjonalnych i irracjonalnych) – uruchamiamy tu (obok całej masy zastrzeżeń co do tego modelu) optykę cykliczną, koniunkturalną, lecz wolną od kontekstu ekonomicznego. Dodajmy jeszcze na koniec tej kwestii, nieco perwersyjnie wobec wskazywania kulturowo zorientowanego pola tematycznego (nadal widzianego jako przestrzeń społecznego dorobku), że Stanisław Litak zaznacza: „Przedewszystkim jednak zajmujemy się dziejami wychowania i kształcenia szkolnego, a tylko niektórymi aspektami edukacji pozaszkolnej”<sup>58</sup>, co sugeruje nastawiony na instytucje klucz doboru treści.

Natomiast w syntezie pióra Drausa i Terleckiego czytamy: „Równocześnie jednak tom drugi, różni się nieco od tomu pierwszego przyjętą perspektywą i wyborem priorytetów. Stopniowe upodobnienie się systemów oświatowych na całym świecie oraz globalizacja zarówno innowacji technologicznych, jak i prądów kulturowych, skłoniły autorów do rozszerzenia pola widzenia z europejskiego na ogólnoświatowy”<sup>59</sup>. Tak więc pole tematyczne części poświęconej późniejszym dziejom wychowania zostaje rozszerzone. Nie jest to jednak jedyna różnica w tej kwestii; sami autorzy wskazują na znacznie poważniejsze przesunięcie tematyki tekstu: „Ponadto historia zwłaszcza ostatniego stulecia zrodziła potrzebę spojrzenia bardziej politologicznego niż filozoficznego na dzieje koncepcji wychowawczych i instytucji edukacyjnych. Po raz pierwszy w literaturze polskiej podjęta została próba przedstawienia oddziaływania w tej dziedzinie ideologii totalitarnych, a szczególnie komunizmu, tak w świecie, jak i w Polsce po drugiej wojnie światowej”<sup>60</sup>. Rzeczywiście: przegląd treści tomu drugiego wskazuje na politologiczne, a nawet pokusiłbym się o stwierdzenie, że polityczne zorientowanie rozważań. Moglibyśmy się zastanawiać, czy stosunkowo wąska cezura czasowa temu nie wymusza narracji wydarzeniowej – zatem skłonnej do tematyki tego typu – albo czy też jest to kwestia samego charakteru percepcji przeszło-

57 Tamże, s. 9.

58 Tamże.

59 J. DRAUS, R. TERLECKI: *Historia wychowania*. T. 2, s. 9.

60 Tamże.

ści: to, co niedawne, widoczne jest głównie w aktach czy dokumentach, gdy dopiero dystans czasowy pozwala na dostrzeżenie myśli i idei. Tutaj autorzy już na wstępie sami deklarują oparcie się na przestrzeni politycznej tkanej – jak zaznaczają – także swoimi poglądami. Niemniej i tak w mocy pozostaje pytanie o mechanizm, zgodnie z którym dana historia „rodzi potrzebę” takiego, a nie innego spojrzenia.

Analizę najnowszej książki poświęconej dziejom wychowania zaczniemy od tytułu: *Z dziejów teorii i praktyki wychowania. Podręcznik akademicki* – w brzmieniu jest on zatem znacząco odmienny od wcześniej rozważanych książek tego typu. Jeśli jednak rozróżnienie historii wychowania na dzieje teorii i praktyki moglibyśmy tu uznać za motyw dobrze osadzony w tradycji syntez historycznowychowawczych (zresztą kwestia ta odnajdzie swoje rozwinięcie w warstwie drugiej), wszelko interesujące jest owo „z”. Wydaje się zatem, że mamy do czynienia ze skrótem od nie tak rzadkich tytułowych zwrotów typu: „wypisy z” czy też „wyjątki z” lub „fragmenty z”. Analizowany podręcznik byłby więc formą mniejszą – odpowiednikiem zarysu. Tak też określa swoje dzieło sam autor: „Książce tej nadałem [...] formę nie tyle klasycznego podręcznika historii wychowania, ile jego szkicu, wstępnego zarysu czy materiału wyjściowego. Forma ta jest zgodna ze słownikową definicją terminu »zarys« czy »szkic« i »szkicować« – »szkic« to »plan, projekt czegoś«, a »szkicować« to tyle, co przedstawiać główne wątki, w dodatku – dodałbym od siebie – w sposób syntetyczny, a niekiedy wręcz lakoniczny. Niniejsza książka różni się zatem od konwencjonalnych podręczników historii wychowania we wspomnianym zakresie, przy czym najwyraźniej dotyczy to objętości”<sup>61</sup>.

Już w pierwszym zdaniu krótkiego wstępu do książki odnajdujemy określenie problematyki podręcznika: „Opublikowane w 2010 roku *Szkice z dziejów dydaktyki* mojego autorstwa spotkały się z życzliwymi ocenami zarówno profesjonalnych pedagogów, jak i studentów tej dyscypliny. W tej sytuacji postanowiłem podjąć podobną problematykę, skupiając tym razem uwagę na zajmujących się **wychowaniem** instytucjach i ich funkcjonowaniu, a także na koncepcjach i myślach o tym procesie formułowanych w różnych epokach historycznych i w różnych krajach na przestrzeni dziejów”<sup>62</sup>. Pole tematyczne zatem dzielone jest na obszar historii instytucji (oświaty) oraz dziejów myśli pedagogicznej, gdzie zakres przedmiotu opisu i analiz jest nie tyle globalny –

61 C. KUPISIEWICZ: *Z dziejów teorii...*, s. 14.

62 Tamże, s. 13.



co, jak pamiętamy, w niejednej syntezie było jako cel narracji wskazywane – ile zróżnicowany pod względem geograficznym (niemniej analizując treść syntezy, dochodzimy do wniosku, że narracja dotyczy głównie Europy). Nad-  
rzędnym czy też łączącym terminem jest tu wychowanie, dlatego nadmierny  
także w tym miejscu – choć będzie to przedmiotem analiz warstwy drugiej –  
że Czesław Kupisiewicz w rozumieniu tej kategorii wpisuje się w tradycję poj-  
mowania wychowania jako wpływu społecznego; dzieje tego właśnie wpływu  
oddaje synteza.

Efektem przyjęcia dla tekstu ram małej objętości (jak dowiadujemy się  
z zamieszczonego także w podręczniku wprowadzenia do serii wydawniczej,  
długość rozważań była jedynym warunkiem, który stawiany był autorom  
przy zamawianiu tekstów) jest i to, że autor omawianego zarysu wydaje się  
operować tzw. długim trwaniem. Osiem głównych części tekstu przypomina  
nam przemiany epok w dziejach kultury europejskiej (choć może pierwsze  
skojarzenie prowadzi po prostu ku epokom literackim):

- I. Starożytność
- II. Średniowiecze
- III. Renesans (odrodzenie)
- IV. Między renesansem a oświeceniem
- V. Oświecenie
- VI. U progu czasów współczesnych
- VII. Czasy współczesne
- VIII. Pierwsze dekady teraźniejszości

Będziemy jeszcze tę strukturę poddawać pod rozważę. Natomiast dla  
dookreślenia pola tematycznego możemy dostrzec ciekawe przemieszcza-  
nie się tematycznego tła, które autor określa w krótkich wstępach do każdej  
z epok. Oto od starożytności do oświecenia pojawiają się zwykle wskazania  
akcentów niejako tradycyjnie w syntezach ujmowanych i które dostrzegali-  
śmy już w tekście Stanisława Kota – zatem konteksty polityczne, społeczne,  
gospodarcze, kulturalne czy też określone jako obszar nauk i sztuki. Jak-  
kolwiek w rozdziale tytułowanym *U progu czasów współczesnych* podkreś-  
lone jest zinstytucjonalizowanie wychowania, w *Czasach współczesnych*  
uwydatnione zostaje nade wszystko tło polityczne, zaś *Pierwsze dekady*  
*teraźniejszości* stają się, jak zaznacza autor, niezwykle podatnym gruntem  
dla koncepcji futurologicznych; historia wychowania niejako obok docza-  
sowych perspektyw przeszłości i teraźniejszości zyskuje nowy kontekst:  
przyszłość.



Wydaje się, że tak zarysowana tematyka jest w znacznej mierze efektem profilu źródeł, z których autor korzystał, konstruując omawiany swój tekst. Zwróćmy na tę kwestię uwagę także w kontekście recepcji. W krótkim wstępie do podręcznika autor zaznacza, że podstawę źródłową stanowiło wiele tekstów, lecz najważniejszymi okazały się „krajowe i zagraniczne podręczniki historii wychowania, historii powszechnej, historii filozofii i historii literatury, a także słowniki biograficzne oraz pocztę wybitnych myślicieli”<sup>63</sup>. Warto jeszcze zaznaczyć, wobec częstych uwag o anachroniczności syntezy z 1934 roku (wydaje się to wręcz rytuałem podręcznikowych wstępów), że Czesław Kupisiewicz określa to dzieło jako „znany podręcznik Stanisława Kota” i częściowo traktuje jako punkt odniesienia dla gatunkowych cech syntezy historycznowychowawczej.

### 4.3. Kategorie

Rozpoczynając analizę warstwy kategoryjnej syntez historycznowychowawczych, wspomnijmy raz jeszcze inicjujący podręcznik Stanisława Kota fragment, który cytowaliśmy przy okazji omówienia warstwy pierwszej; człowiek w promowanej tam wizji krył w sobie dwie istoty – biologiczną i społeczną. Z takiej też dwuelementowej wizji istoty ludzkiej wywodzi autor obraz wychowania; przytoczmy stosowny fragment wstępu do podręcznika: „Wychowanie można zatem określić jako oddziaływanie pokolenia dojrzałego na młodociane w celu obudzenia w nim i rozwinięcia stanów fizycznych, moralnych, umysłowych, pożądanych z jednej strony przez społeczeństwo jako całość, z drugiej przez środowisko ściślejsze, w którym dana jednostka ma żyć. Wychowanie dąży do uspołecznienia jednostki, ma zatem rozwinąć tę drugą istotę, która nie mieści się w pierwotnym ustroju człowieka i nie wynikałaby litylko z żywiołowego rozwoju jednostki; [...] Albowiem ta nowa istota społeczna, wyhodowana przez społeczeństwo w jednostce, jest w gruncie rzeczy najlepszą częścią człowieka, tem co w nim najmniej zwierzęce, najbardziej ludzkie”<sup>64</sup>. Wydaje się zatem, że Stanisław Kot redukuje wychowanie – nie tylko do wpływu pokoleń starszych na młodociane, ale także do jego społecznego wymiaru, który to nabudowany jest na warstwie psychofizycznej.

63 C. KUPISIEWICZ: *Z dziejów teorii...*, s. 14.

64 S. KOT: *Historia wychowania*. T. 1..., s. 2–3.

Być może jednak pojawia się wobec tak sformułowanego stwierdzenia wątpliwość, z której winienem się wytłumaczyć. Czemuż bowiem ujęcie wychowania jako funkcji społecznej miałoby być redukcją, zatem nie tylko rezygnacją z czegoś, ale także niejako „zejściem” na niższy poziom widzenia problemu? Dostrzeżmy zatem, że autor omawianej syntezy nie uwzględnia kulturowego osadzenia wychowania, które realizuje się w twórczym rozwijaniu osobowości i raczej w trybie samowychowania i moralnej samoświadomości, jak ujmuje to Hessen, niż w formie urabiania charakterystycznego dla socjalizacji. Historia kultury, którą Stanisław Kot opowiada w swojej syntezie, jest w znacznej mierze historią uspołeczniania, gdy wychowawczy potencjał kultury byt społeczny przekracza. Przytoczmy fragment rozważań Sergiusza Hessena (pedagoga tylko dwa lata młodszego od autora *Historii wychowania*), w którym odnajdziemy także głos innego jeszcze wybitnego uczonego:

Ale właśnie najwybitniejszy z polskich socjologów wychowania, F. Znaniecki wykracza w toku swoich rozważań poza socjologiczne ujęcie wychowania. Powiada on, że w ciągu dziejów takie dziedziny kultury duchowej, jak język, nauka, sztuka, uzyskują pewną autonomię i zaczynają rozwijać się według własnych swoistych praw, a nie według praw bytu społecznego, którego wytworem i funkcją były na początku swojego rozwoju. [...] Podczas gdy w procesie urabiania [charakterystycznego dla warstwy społecznej wychowania – przyp. Ł.M.] jednostka jest biernym obiektem zabiegów wychowawczych ze strony czynników posiadających władzę, w procesie wykształcenia jest ona czynnym podmiotem, tak że rację mają ci pedagogowie, którzy mówią, że wykształcenie w prawdziwym sensie tego słowa jest samokształceniem<sup>65</sup>.

Hessen, badając horyzont myśli Znanieckiego, wskazuje zatem słusznie, że nastawienie na społeczny kontekst wychowania jest niewystarczające, domaga się poszerzenia, przekroczenia swoich granic czy też, jak chce sam Hessen, „wykroczenia” (co chciałbym odczytać także w sensie częściowego sprzeniewierzenia się zasadom, jako pewnej nieprawomyślności w działaniach, która jeszcze nie jest ciężkim przestępstwem czy zbrodnią, ale w przy-

65 S. HESSEN: *Pedagog*. W: TEGOŻ: *Pisma pomniejsze*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”, 1997, s. 78–79.

jętej lokalnie normie się nie mieści). Owym poszerzeniem horyzontu jest przestrzeń „kultury duchowej”.

Może też powstać wątpliwość, czy dostrzeganie jakiejś redukcji w perspektywie, rysowanej przez Stanisława Kota, nie jest nadużyciem, polegającym na odczytaniu narracji podręcznika z perspektywy, która dostępna była dopiero w kolejnych dekadach, a być może dopiero pod koniec xx wieku. Otóż Stanisław Kot żył w latach 1885–1975, należał zatem rocznikowo do pokolenia, które w *Przełomie dwoistości w pedagogice polskiej* Lech Witowski odnajduje:

Oto bowiem uświadomiłem sobie, że w latach 1882–1889, jeśli chodzi o datę urodzin, oraz w latach 1971–1976, jeśli chodzi o datę śmierci, żyła i tworzyła „wielka czwórca” polskiej pedagogiki: B. Nawroczyński, Z. Mysłakowski, S. Szuman, i K. Sośnicki. Zresztą zauważmy, że 1882 rok dał i innych znaczących twórców, takich jak F. Znaniecki, a osobno S. Hessena i J. Mirskiego czy E. Sprangera [...]. Dla pedagogów wymienionych wyżej, jak i dla całej pedagogiki polskiej okresu przedwojennego ważne były prace innego pokolenia, z połowy xix wieku, jak J. Kerschensteinera czy J. Deweya, a u nas J.W. Dawida (lata urodzin 1854, 1859). Niewiele starszy od „wielkiej czwórki” był H. Rowid. [...] Tymczasem było to w najlepszym i najpoważniejszym sensie „pokolenie” spocone przeżyciem pokoleniowym zaangażowania w syntezywanie całej ówczesnej pedagogiki na użytek oświaty odrodzonego państwa polskiego<sup>66</sup>.

Wszelako, jak się zatem wydaje, Stanisław Kot – znamienity profesor, którego wkład w historię wychowania jest trudny do podważenia – do owego pokolenia należał w znacznej mierze tylko rocznikowo. Owszem, autor *Historii wychowania* czyta i wartościowo cytuje np. Hessena<sup>67</sup>, lecz właśnie jako historyk – nie pedagog – stąd cenna obecność dziejów kultury w podręczniku nie dopełnia się w perspektywie ujęcia samego wychowania i tym samym także opisu jego przeszłości.

66 L. WITKOWSKI: *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013, s. 54–55.

67 Warto zwrócić uwagę na ciekawy fragment podręcznika, w którym Stanisław Kot, przywołując tezy Sergiusza Hessena, krytycznie rozważa pedagogikę Marii Montesori (S. Kot: *Historia wychowania*. T. 2: *Wychowanie nowoczesne. Od połowy wieku XVIII do współczesnej doby*. Kraków: Wydawnictwo „Żak”, 1996, s. 225–339).

Zauważmy też, że problematyczna jest dwoistość owych „dwóch istot”, które zapowiada autor w zawiązaniu narracji swojego podręcznika. Warstwa biologiczna i społeczna są w znacznie mierze zbieżne w swej machistycznej naturze, tendencjach do ujednolicania i przymusu, podczas gdy indywidualność i twórczość oraz moralność – jako świadome interpretowanie, a nie w pierwszym rzędzie powielanie – rozgrywające się w aksjonownych przestrzeniach kultury, są zgoła inną racjonalnością. Zdaję sobie sprawę z przewrotności tych uwag – wszak Stanisław Kot był profesorem historii kultury – jednakże, jakkolwiek znaczne to wykształcenie, bycie znawcą historii kulturowego dorobku ludzkości nie wiąże się automatycznie ze zdolnością do odczytania jego potencjału i możliwości aktywowania. Zresztą, Kot nie uzurpuje sobie praw do mówienia głosem pedagoga, choćby wyraźnie zapowiadając, że historia wychowania nie może być „pedagogiczna”. Jeśli więc czyniona przez znamienitego profesora opowieść w znacznej mierze stanowi historię kultury, to raczej w tym sensie, że jest historią jej dorobku jako „węzłów” sprzęgających życie zbiorowe człowieka. Zresztą podkreśliły krótką analizą to użyte w przenośni określenie – jak pamiętamy, Barbara Skarga, projektując swoje wyobrażenie drugiej warstwy tekstu, kładła także nacisk na umetaforyzowanie pojęć.

Jak zatem wspominaliśmy w podręczniku Kota „dwie istoty”, które istnieją w człowieku, nabierają wartości przedmiotu opisu przez rozwój tej drugiej – społecznej. Rozwój ów, odpowiadając na potrzeby, które zgłasza społeczeństwo i „środowisko ściślejsze”, prowadzony jest przez wychowywanie młodego pokolenia (ta jednokierunkowość wpływów wychowania jest także warta podkreślenia). Zauważmy więc, że wszelkie kategorie, które uruchamia tutaj autor, prowadzą do socjalizacji. Podobnie rzecz się ma w kwestii ujęcia kultury: „Zespoły treści kulturalnych, a więc urządzenia społeczne, polityczne i gospodarcze, religia, obyczaje, moralność, poglądy ogólny na świat i i. stanowią **węzły**, które wywołują i wzmacniają poczucie wspólnoty między jednostkami każdej zbiorowości. Społeczeństwo, które tych jednoczących **nici** zamało posiada, narażone jest na rozpadnięcie się przy silniejszym nacisku z zewnątrz. Im wyższa kultura, tem ich jest więcej; [...] [wyróż. – Ł.M.]”<sup>68</sup>. Dostrzeżmy tutaj konstrukcję opartą na zależnościach, które zapewne w znacznej mierze dziedziczą obawy wywołane porozbiorowym rozproszeniem polskiego społeczeństwa i których nie „uspokoila”

68 S. Kot: *Historia wychowania*. T. 1..., s. 1–2.

odzyskana niepodległość: Stanisław Kot widzi treści kulturalne jako węzły, którymi związana jest społeczna wspólnota jednostek. Sformułowanie to („węzły”) pojawia się także w znacznie wcześniejszej syntezie tego autora pt. *Dzieje wychowania. Podręcznik dla seminariów nauczycielskich* z 1926 roku. Być może zatem dotykamy podstawowego elementu wyobraźni teoretycznej Stanisława Kota i ważnego punktu dla czynionych od kilku już akapitów rozważań nad charakterem wychowania, który prezentuje świat przedstawiony podręcznika.

Lech Witkowski w swojej książce *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania* w następujący sposób uwydatnia znaczeniowo bliską „węzłom” kategorię, którą odnaleźć możemy w tekstach pionierki pedagogiki społecznej: „W retrospekcji dotyczącej swego podejścia dydaktycznego, jaką Radlińska podjęła w niezwykłych listach do Ireny Lepalczyk, podkreśla dodatkowo swoją troskę o fakty „i dążność do ukazywania ich sprzężeń” po to, aby słuchacze »zrozumieli **sploty** spraw, ze skrzyżowania których powstaje jutro« [wyród. – Ł.M.]”<sup>69</sup>; i dalej:

Dostrzeganie „splotów” zjawisk jest postulatem wyrażającym w języku Radlińskiej troskę o widzenie tego, co znamionuje dwoistość, czyli dwubiegunowość, dwustronność powiązanych w całość aspektów sytuacji tworzącej złożoną całość<sup>70</sup>.

Zestawienie tych dwóch, wydawałoby się bliskich, metafor – węzłów i splotów – może nam wiele uzmysłowić. Jeśli splot pozwala na współistnienie odrębności, które zostają zintegrowane w duchu synergii, to węzeł jest punktem o funkcji trwałego połączenia (Aleksander Macedoński węzeł gordyjski mógł tylko rozciąć) bez szansy na wewnętrzne zróżnicowanie. Tymczasem pokoleniowy duch pedagogiki dwudziestolecia międzywojennego, który oddany został w dziele *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej*, realizuje się właśnie w paradygmatycznej wręcz postawie dwoistości. Stanisław Kot w pewnych sformułowaniach wstępu przywołuje poglądy m.in. Heleny Radlińskiej, na pewno znał też pisma Sergiusza Hessena oraz także tkane

69 L. WITKOWSKI: *Niewidzialne środowisko...*, s. 521 [przytoczone przez Lecha Witkowskiego cytaty pochodzą z: H. RADLIŃSKA: *Z dziejów pracy społecznej i oświatowej. Pisma pedagogiczne*. T. 3. Wybór i opracowanie W. WYROBKOWA-PAWŁOWSKA. Wrocław: Ossolineum, 1964, s. 340].

70 L. WITKOWSKI: *Niewidzialne środowisko...*, s. 525.

dwoistością tezy Bogdana Suchodolskiego, niemniej na podstawie wskazanego zestawienia kategorii dostrzegamy jednowymiarowość – względnie dualizm – perspektywy, którą autor analizowanego podręcznika wypełnia. Być może właśnie to, powtarzane przez profesora Kota na przestrzeni lat węzłowe wyobrażenie kultury, staje się, używając kategorii Gastona Bachelarda, przeszkodą epistemologiczną, która nie pozwala uczestniczyć w pokoleniowym przełomie. Ostatecznie, opierając się na dualizmie istoty w człowieku, Stanisław Kot konstruuje historię wychowania jako pochod unoszący byt społeczny nad psychobiologiczny – bez dostrzeżenia warstwy kultury duchowej – a skalę tego podniesienia ustanawia miarą i kierunkiem dziejowego postępu. Tymczasem, jak czytamy w analizach twórczości Radlińskiej:

Przejście z dualizmu na dwoistość wymaga zmian w obrębie członów uczestniczących w takiej relacji, otwarcia się ich na siebie wzajemnie, pozostawania pod swoim wpływem. Zasadą staje się trudne łączenie, a nie łatwe rozdzielanie, dostrzeganie przenikania się wzajemnie, wikłania w sploty mimo walki<sup>71</sup>.

Wspomniałem już w opisie pierwszej warstwy tekstu *Historii wychowania*, że Kot realizuje postawiony problem na przestrzeni dwóch Braudelowskich planów historii. Narracja jest tu zatem wydatnie „rozpięta” pomiędzy długim i krótkim trwaniem. Dlatego samo przechodzenie na wyższy poziom życia zbiorowego jest pokazane przede wszystkim na planie przemian kulturowych, natomiast historia wydarzeniowa, czyli w znacznej mierze polityczna, choć może tę tendencję wspierać, to także ją zakłóca. Napięcie pomiędzy tymi dwoma perspektywami znacznie dynamizuje kontekst postępu – stąd w tytułach rozdziałów odnajdujemy takie kategorie, jak „przewrót”, „upadek”, „zwrot”, „odrodzenie”, „próby”, „zwycięstwo”, „rozkwit”, „ruina”. Tym samym brak owego średniego trwania, które cechuje powtarzalność i które Braudel ujmował jako cykle koniunkturalne, nie powinien dziwić. Nawet jeśli we wstępie autor wpisuje w analizowane „zespoły treści kulturalnych” kontekst gospodarczy, to nie zostawia on wyraźnego śladu w tematyce i kształcie prowadzonej narracji, gdyż jego przebieg wiąże się z cyklicznością, a nie jedynie z postępującym wzrostem.

Podobnie jak w *Historii wychowania* Stanisława Kota pierwsze słowa właściwej części podręcznika Stefana Wołoszyna odnoszą się do ogólnej wizji

71 L. WITKOWSKI: *Niewidzialne środowisko...*, s. 520.

człowieka. Także tutaj zdają się pojawiać „dwie istoty”: „Wychowanie jest tak dawne jak człowiek, co bynajmniej nie pozostaje w sprzeczności z twierdzeniem, że wychowanie ma jednocześnie charakter klasowy i historyczny, że treść i metody wychowania zmieniają się pod wpływem zmian i rozwoju życia społecznego. Życiowa konieczność wychowania wynika dla każdego społeczeństwa z naturalnego zjawiska rozmnażania się gatunku ludzkiego oraz z niezbędnego dla życia procesu produkowania dóbr materialnych”<sup>72</sup>. We wstępie do podręcznika odnajdujemy także definicyjne ujęcie historii wychowania: „**dzieje świadomej i celowej działalności wychowawczej ludzi oraz dzieje świadomego namysłu teoretycznego nad tą działalnością, tzn. dzieje teorii i praktyki pedagogicznej**”<sup>73</sup>. Jest zatem tak, że działalność i namysł, które mogą stać się przedmiotem opowieści Wołoszyna, winny być intencjonalne<sup>74</sup>. W związku z tym, z jednej strony możemy dostrzec tutaj pewnego rodzaju zawężenie znaczenia kategorii, z drugiej natomiast, warto w przytoczonym cytacie dostrzec krok w kierunku precyzji pojęć i obszaru badawczego.

Jak się jednak okazuje, semantyczna „gra” innych, również pierwszorzędnych kategorii, stanowiących budulec dla podręcznikowego gmachu historii wychowania, który wznosił Wołoszyn, nie jest już tak wprost wyrażona. Niemniej spróbujemy i ją uchwycić. W tym celu wspomnijmy dla jej ukazania jeden z tytułów przytaczanej już siatki rozdziałów; szósta część podręcznika nosi nazwę: *Pedagogika, wychowanie, szkolnictwo i oświata xx wieku*<sup>75</sup>. Jest to zatem zastanawiający ciąg terminów, bowiem albo mamy tu do czynienia z jakąś tautologią, albo autor rzeczywiście traktuje owe cztery kluczowe kategorie rozłącznie.

Nie byłbym skłonny dopatrywać się tu nieostrożności; *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie* są chyba najbardziej przemyślanym podręcznikiem w dziejach historiografii wychowania, zaś Stefan Wołoszyn przywiązuje znaczną wagę do precyzji języka. Dla oddania skali tej tendencji niech za przykład dbałości o warstwę pojęciową posłuży nam następujący fragment:

72 S. WOŁOSZYN: *Dzieje wychowania...*, s. 31.

73 Tamże, s. 13.

74 Na marginesie warto rozważyć, na ile udaje się taką celowość dobrze uchwycić czy udowodnić; nadto odczytanie dzieł właśnie wbrew autorskim intencjom przynieść może znaczne zyski w teorii i praktyce wychowawczej.

75 Wybór padł akurat na ten tytuł, bowiem skupia on w sobie terminy, które w różnych konstelacjach – często parami – pojawiają się w pozostałych rozdziałach.



„Na pojęcie harmonijnego rozwoju składało się w Atenach wychowanie muzyczne i wychowanie fizyczne. Pojęcie wykształcenia muzycznego nie oznaczało wyłącznie tego, co dziś rozumiemy przez wyraz »muzyczny«. Nazwa »wykształcenie muzyczne« wywodzi się od słowa »muza«. Muzami zaś nazywali Grecy boginie-opiekunki nauk i sztuk. Wykształcenie muzyczne było więc wychowaniem »w służbie Muz« i obejmowało wykształcenie umysłowe, tzn. opanowanie elementów nauk oraz wykształcenie muzyczno-poetyckie w dzisiejszym znaczeniu tego pojęcia, w ścisłym powiązaniu z wychowaniem moralnym i estetycznym”<sup>76</sup>. Mamy zatem do czynienia z autorem o znacznej wrażliwości względem ujęć terminologicznych.

Spróbujemy więc ująć wydziwisk wspomnianych czterech głównych kategorii, które wyłoniliśmy ze spisu treści. Nie odnajdujemy ich dosłownej definicji w samym tekście podręcznika. Sugerowana w ten sposób „oczywistość” znaczeń wpisuje się w topos obiektywnej nauki z jej jednoznacznym kodem albo – co wobec wcześniejszych stwierdzeń znowu nadmieniam, wątpiąc – jest przejawem niedokładności rodem z języka potocznego. Okazuje się jednak, że studiując tematykę poruszaną w rozdziałach odnoszących się do poszczególnych pojęć i wskazując na powtarzające się w nich akcenty, zyskujemy przyczynek do określenia ich sensu. Stąd rodzi się następująca matryca:

- **Pedagogika**: myśl, prąd, kierunek, traktat, pogląd, myśliciel;
- **Wychowanie**: charakter klasowy, ustrój feudalny, charakter stanowy, w społeczeństwie pierwotnym;
- **Szkolnictwo**: instytucja, szkoła;
- **Oświata**: system, upowszechnienie, dyskryminacje narodowe i rasowe, polityka oświatowa.

Zatem, jeśli moglibyśmy na tej postawie pokusić się o uogólnienie, zauważmy spójność tychże określeń. Każde z nich reprezentuje inną optykę i temat rozważań, co można wyrazić następująco: pedagogika [**teoretyczność**], wychowanie [**perspektywa społeczna**], szkolnictwo [**instytucjonalność**], oświata [**polityczność**]. Jeśli pierwsza kategoria wskazuje na spekulatywność **myśli**, kolejne trzy stają się polem praktyki społecznej, co w pozycji nadrzędnej stawia kategorię **wychowania**. Otrzymujemy zatem podział, który został wyrażony tytułem dzieła: *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*. Jeśli włączymy tu rozważania z innych części niniejszej pracy, które traktują o gatunkowości „zarysu”, tytuł tego

76 S. WOŁOŚZYN: *Dzieje wychowania...*, s. 43.



podręcznika winien zdać się nam już w znacznej mierze znaczeniowo ugruntowany.

Badając warstwę pierwszą trzeciego z analizowanych podręczników, wskazywaliśmy na obecne w nim, symptomatyczne pominięcie w kontekście recepcji – także w wypadku drugiej warstwy *Historii wychowania* i *Historii wychowania xx wieku* zapytajmy o to, czego tu nie odnajdujemy. Pamiętamy zawarte w dwóch poprzednich podręcznikach szerokie opisy samej dziedziny wiedzy, gruntujące jej dyscyplinarny charakter i miejsce w systemie nauk. Zarówno Stanisław Kot, jak i Stefan Wołoszyn zastanawiali się nad „historycznością” czy też „pedagogicznością” historii wychowania oraz charakterem (nie)obecności w jej przedmiocie zagadnień związanych z historią kultury; także tutaj szukaliśmy pewnych deklaracji, co do rozumienia podstawowych kategorii, by potem zestawzić je z ich sensem już w tekście. Tymczasem jednak w trzyczęściowym projekcie podręcznika metateksty są stosunkowo skromne i nie odnajdujemy podobnych, wstępnych dylematów. Owszem, metodologia i recepcja zostały krótko i wyraźnie określone, o czym już wspominaliśmy, niemniej redaktorzy nie widzieli konieczności rozstrzygnięć definicyjnych, co zresztą w kontekście tak wielu autorów uczestniczących w tym przedsięwzięciu mogło okazać się ryzykowne (niespójności semantyczne) i niemożliwe zarazem (w sensie narzucania znaczeń); wszak: „Trudno jest w wieloosobowym zespole – pisze Tadeusz Gadacz – uzgodnić wspólną metodologię i inne istotne kwestie bez narzucania innym własnych przekonań”<sup>77</sup>.

W poszukiwaniu głównych kategorii, które tkają tekst, prześledźmy nadrzędne części podręcznika, które wymienialiśmy w opisie warstwy pierwszej, zaznaczając pole tematyczne tekstu, i które były wskazywane z pozycji redaktora dzieła. Zauważmy zatem, że pierwszy tom wiązany jest kategorią **ustroju** (choć *de facto* czasy odległe są w tej perspektywie niesocjalistyczne i mało postępowe, zatem opowieść podręcznika to raczej historia „roz-strojów”, społecznych niezgodności). Podobnie rzecz się ma w tomie drugim, gdzie ukazano antagonizm ruchów robotniczych i burżuazji poprzez opis walk socjalistycznych tendencji z kapitalizmem. Natomiast w *Historii wychowania xx wieku* ma miejsce przejście do perspektywy narodowej w tym sensie, że nie mówi się już o samych ustrojach, lecz ich realizacjach w poszczególnych

77 T. GADACZ: *Historia filozofii xx wieku*. Nurty. T. 1: *Filozofia życia, pragmatyzm, filozofia ducha*. Kraków: Znak, 2009, s. 14.

krajach, co znajduje swój wydzźwięk także w podkreślaniu form instytucjonalnych, uwypatnieniu kwestii związanych ze szkolnictwem. Kategoria ustroju jest nadrzędna tutaj o tyle, że wyznacza strukturę tekstu i moduluje specyfikę postrzegania głównych kategorii, które nazwijmy „pedagogicznymi”; zatem: wychowanie, oświata, szkolnictwo, pedagogika. Zastanówmy się więc nad charakterem obecności w tekście tych pojęć.

Wydaje się, że Łukasz Kurdybacha w częściach, które są jego autorstwa, dochowuje hierarchii opartej na pewnej nadrzędności kategorii wychowania – te realizuje się zatem w konkretnych pedagogikach (rozumianych jako system poglądów na wychowanie, np. w rozdz. 3 tomu I czytamy o pedagogice sofistów) czy metodach nauczania. Niemniej wychowanie stanowi tu także niejako równorzędną kategorię wobec szkolnictwa i oświaty (które zresztą również traktowane są rozłącznie). Stefan Truchim – podobnie – rozpatruje wychowanie i szkolnictwo jako kategorie osobne (np. w rozdz. 4, pkt. 5: *Wychowanie i szkolnictwo rzymskie w okresie cesarstwa*), jednocześnie jednak często wyjaśnia jedną przez drugą (np. w rozdziale 4. pkt. 3: *Wychowanie rzymskie pod koniec ustroju republikańskiego* odnajdujemy podpunkt: *Program rzymskiej szkoły średniej*). Możemy, oczywiście, dalej badać pod kątem pojęć strukturę i treść analizowanej syntezy – choć z racji jej bogactwa i wielości piór ją stanowiących staje się to zajęciem karkołomnym – jednakże już te dwa przykłady pokazują, że mamy do czynienia z pewną niestabilnością relacji kategorii. Nie do końca jest to zatem ten układ pojęć, który odnaleźliśmy w tekście Stefana Wołoszyna. Jeśli, analizując *Dzieje...*, byliśmy w stanie wyznaczyć profil znaczeniowy każdego z kluczowych pojęć, tutaj możemy jedynie na bardziej ogólnym poziomie widzieć wychowanie jako rozumiane najczęściej w kontekście myśli, poglądów. Z racji tego, że poglądy to niejako „naczynia”, które można wypełnić różną treścią – np. poglądy na oświatę, poglądy na szkolnictwo – często ta kategoria staje się w tekście nadrzędna. Niemniej termin ten nie integruje w podręczniku całego świata przedstawionego – wskazaliśmy już, że rolę tę pełni kategoria ustroju. Moglibyśmy więc powiedzieć, że historia wychowania jako obszar wiedzy zgłębiany przez dyscyplinę o tej nazwie jest tutaj czymś innym niż wychowanie w ujęciu historycznym. Dla umocnienia tak postawionej tezy zważmy, że mamy także do czynienia z tendencją, która wynika z perspektywy marksizmu (ten motywował „ustrój” również jako wiodącą kategorię), która sprowadza się do tego, iż aspekt polityczno-ekonomiczny oświaty (generalnie przecież eksponowany w myśli socjalistycznej) prowadzi do wyłączenia oświaty i szkolnictwa z ram

namysłu nad wychowaniem, wskazując w tej kwestii pierwszeństwo innych dyskursów, dyscyplin.

Warto wskazać jeszcze jedną, żywą współcześnie kwestię. Mianowicie charakter pedagogiki jako dyscypliny naukowej wydaje się specyficzny m.in. w tym względzie, że nieustannie musi mierzyć się ze swym odbiciem w potoczności. Co więcej, pierwotnym i inicjującym językiem mówienia o wychowaniu jest dyskurs pozaakademickiej powszedniości (potrzeba zatem badań na tym polu). Stąd też, być może, „płynność” określeń w omawianych podręcznikach do historii wychowania (tym bardziej, że mamy do czynienia z międzynarodowym gronem autorów); stąd także częste terminologiczne rozminięcia w podręcznikach i współczesnej pedagogice; stąd pozór naukowych kompetencji – o wychowaniu wszak mówić może każdy – oraz konieczność kształcenia umiejętności lektury nastawionej na sens, a nie wytłuszczoną definicję czy podkreślony termin. I wreszcie: stąd też dość cenna intuicja wobec studentów i studentek pierwszych lat kierunków pedagogicznych, którą wyrażmy trawestacją słów Gastona Bachelarda: aby myśleć pedagogicznie, trzeba najpierw oduczyć się wielu rzeczy<sup>78</sup>. Przejdźmy teraz do analiz poświęconych kolejnym podręcznikom.

Jak już zaznaczaliśmy, Stefan Możdżeń przedmiot dociekań historii wychowania pojmuje jako rozwój teorii i praktyki pedagogicznej; zaś jej zadanie jako szukanie związków między ideałami wychowawczymi i teorią pedagogiczną a rozwojem społeczeństwa, ustrojem politycznym, gospodarczym, kulturalnym. Dla interesujących nas zagadnień w przytoczeniu tym podkreślimy kategorię rozwoju, wydaje się ona bowiem przejmować rolę, którą w pedagogice socjalistycznej pełniła kategoria postępu. Różnica, którą tu warto dostrzec, sprowadzać się może do potencjalnie mniejszej opresywności tej nowej kategorii, jako że zawiera ona w sobie większe dyspozycje dla dostrzegania zmian jakościowych; tymczasem postęp jest perspektywą wychwytyującą głównie nasilanie się cechy, co rodzi uruchamianie jednotorowego automatu oceniającego. Tym samym kategoria rozwoju w swoim semantycznym minimum mogłaby oznaczać estetykę następstw i zmiany; zaś brakiem rozwoju, a więc miejscem wykluczonym z opowieści historycznowychowawczej, staje się brak modyfikacji<sup>79</sup>. Jak jednak zaznaczałem w opisie warstwy pierwszej, nar-

78 „A jednak, by myśleć, trzeba najpierw oduczyć się tylu rzeczy!” [tłum. – Ł.M.]; por. G. BACHELARD: *Le surrationalisme*. „Inquisitions” nr 1, 1936, s. 1.

79 Niemniej i w tym ostatnim przypadku kwestią badawczego wyczucia jest to, czy ów brak zmiany nie stał się stagnacją, zatem zmianą w tym sensie, że choć może nie uległ

racja podręcznika *Możdżenia ów* rozwój precyzuje tematycznie przyjętą problematyką. Nadto w założeniach analizowanego podręcznika dostrzegamy wyraźny rozdział teorii i praktyki pedagogicznej – wydawałoby się, że bez nieostrości pojęć, które wskazywaliśmy w poprzedniej syntezie. Oto definicyjne wyjaśnienia autora:

Dzieje *praktyki wychowawczej* zajmują się badaniami ustrojów szkolnych, ich genezą, rozwojem upadkiem, zasięgiem, ideologicznymi podstawami szkoły, ich rezultatami. Obejmują także dzieje oświaty w szerokim znaczeniu tego słowa: a więc problem promieniowania szkół na całe społeczeństwo, tj. oświaty pozaszkolnej. Zaliczyć tu trzeba rolę wychowawczą literatury, wyznań, instytucji kulturalno-oświatowych, wzajemne oddziaływanie grup społecznych i narodowych.

Dzieje *teorii pedagogicznej* traktują o indywidualnych poglądach na wychowanie. Zasługują one na uwagę historii wychowania, ponieważ były one wyrazem potrzeb pewnych epok i programem przyszłych reform. Wskazują na fakt, z czego społeczeństwa były niezadowolone i jakich szukały dróg naprawy<sup>80</sup>.

W pewnym względzie, rozróżnienie to jest dość kłopotliwe w uzasadnieniu. Można bowiem zapytać, dlaczego praktyka i teoria miałyby pokrywać się z podziałem na aspekt społeczny i indywidualny. Zresztą, układ ten jest zakłócony, bowiem potrzeba badania owych indywidualnych poglądów tłumaczona jest dążeniem do diagnozy społecznych potrzeb. Tym samym rozróżnienie na teorię i praktykę *de facto* staje się odniesieniem do bardzo wiele w sobie mieszczącej praktyki wychowawczej, co czyni tę kategorię nieostrą.

Jeśli natomiast rozważyć tematy poszczególnych części ostatniego wydania syntezy *Możdżenia*, możemy dostrzec częste ujmowanie wychowania jako nadrzędnego wobec kategorii, które moglibyśmy розміścić na siatce pojęć projektowanej przez autora – tak po stronie teorii, jak i praktyki pedagogicznej. Niemniej nie ma tu konsekwencji; spójrzmy np. na rozdziały z tomu pierwszego wydania z 2006 roku<sup>81</sup>:

metamorfozie sam przedmiot opisu, już nie ten sam jest pierwotny układ odniesienia.

80 S. MOŻDŻEŃ: *Zarys historii wychowania*. Cz. 1..., s. 9.

81 Być może winienem się w tym miejscu osobno wytłumaczyć z tego zainteresowania łącznością i wzajemną hierarchią pojęć podstawowych – zwłaszcza takich jak szkolnictwo, oświata i wychowanie. Otóż ma ono swoje źródła w przekonaniu, że struktura kluczowych

## VIII. 5. Szkoły i wychowanie w Polsce w średniowieczu

## XIII. Reformacja i jej wpływ na szkoły i wychowanie

## XIX. Szkolnictwo i wychowanie w czasach saskich

Przypomnijmy, tym razem w kontekście wykorzystanych kategorii, fragment wprowadzenia Stanisława Litaka z pierwszego tomu *Historii wychowania*: „Przez historię wychowania w niniejszym ujęciu rozumiemy przede wszystkim dzieje myśli pedagogicznej oraz dzieje różnych form wychowania i kształcenia, jak też historię instytucji do tego powołanych”<sup>82</sup>. Zwróćmy uwagę na równorzędność wymienionych „składowych” – także we właściwym tekście struktura pojęć nie będzie problematyzowana pod względem hierarchii czy zależności. Także w drugim tomie syntezy nie odnajdujemy podobnych deklaracji co do treści znaczeniowej głównych kategorii.

Warto jednakże podkreślić, że w omawianym podręczniku – w obydwu jego tomach – pojawia się pojęcie na gruncie piśmiennictwa pedagogicznego szczególnie zróżnicowane pod względem przypisywanych mu znaczeń: edukacja. Formułując bardzo zdawkowo notkę ową semantyczną „grząskość” oddającą, zauważmy, że w kontekście polskich tradycji namysłu nad wychowaniem, termin ten swoją obecność zawdzięczać może nade wszystko Komisji Edukacji Narodowej – instytucji nowatorskiej także w kontekście międzynarodowym oraz uwydatnianej w kontekście polskiej narracji narodowo-wyzwoleńczej. Tak też KEN staje się nośnikiem ideałów, raczej przestrzeni o treściach aksjologicznych niż wskazań instytucjonalnych; równocześnie

terminów zakreśla możliwości perspektywy opisu i zakres teorii do pomyślenia. Przykładowo zatem językowe funkcjonowanie pojęcia szkolnictwa jako kategorii równorzędnej w opisie pedagogicznym dla wychowania (oddającej więc fenomen inny) pozwala na ujęcie szkolnictwa bez kontekstu wychowania. Szkolnictwo może tym samym w sposób zupełnie kompetentny zostać ujęte deskrypcją ekonomiczną, polityczną, architektoniczną itp. bez jakiegokolwiek akcentu pedagogicznego. Rozważmy układ inny: np. wychowanie jako element szkolnictwa, także składowa jego opisu. W uzasadnieniu teoretycznym byłby to układ do zastosowania i, jak sądzę, do odnalezienia w analizowanych syntezach, wszak jeśli szkolnictwo jest reperkusją tkanki ustroju państwa i sytuacji polityczno-ideologicznej, a tym samym – choć jest to z pewnością nie do końca nieuprawniony skrót teoretyczny – potrzeb społecznych, to staje się równocześnie wymiarem kategorii dla wychowania nadrzędnych. Wychowanie w tej perspektywie jest więc takie, jak zaprojektowana została instytucja. Rzecz jest o tyle ważna, że – jak wspominaliśmy – aparat pojęciowy pedagogiki cechuje szczególna wrażliwość na język potoczny. Dotykamy tu sporu, który wydaje się paradygmatyczny (język tworzy świat czy świat wywołuje język), nie będziemy więc go tu dalej rozwijać; niemniej za niezwykle ważną uznaję świadomość tego pytania.

82 S. LITAK: *Historia wychowania*. T. 1, s. 9.

jednak nie zapominajmy o tym, że mówimy o instytucji, której pierwszym powodem powołania była konieczność organizowania szkolnictwa z dóbr pojezuickich. I taki też kontekst – wyraźnie instytucjonalny – wydaje się nieść ze sobą termin edukacja. Na to znaczenie nakłada się jednak anglosaska tradycja użycia słowa *education*, które wskazuje szeroką perspektywę wpływów, a zaledwie jednym z jego wymiarów jest szkolnictwo<sup>83</sup>.

Stanisław Litak określa rozumienie terminu „edukacja” we wstępie do swojej syntezy: „Edukację, czyli wychowanie i kształcenie, rozumiemy jako zapoznavanie młodego pokolenia z wartościami i technikami charakterystycznymi dla danej cywilizacji i epoki”<sup>84</sup>. Zaznaczmy istotny motyw w zakresowaniu merytorycznych ram tekstu, który dostrzegaliśmy też w syntezie Stanisława Kota – edukacja dotyczy tutaj wpływu na młode pokolenie. Jednakże w samych tytułach rozdziałów – poza wspomnianą *KEN* – Stanisław Litak wykorzystuje ów termin jedynie w opisie „edukacji dziewcząt” oraz „edukacji pozaszkolnej”; natomiast, Jan Draus i Ryszard Terlecki tytułują jeden z rozdziałów: *Edukacja w cieniu zimnej wojny*. Nadto już we właściwym tekście, Litak pisze o edukacyjnych systemach (ludów przedkolumbijskich) i metodach, o edukacji szkolnej i domowej. Wydaje się zupełnie uzasadnione stwierdzenie, że „edukacja” jest tu pojęciem synonimicznym dla wychowania; znamieny fragment: „Plutarch był przeciwnikiem **wychowania** państwowego na poziomie elementarnym i średnim. Uważał, iż odpowiedzialność za **edukację** dzieci w tym okresie życia spoczywa na rodzicach [wyróż. – Ł.M.]”<sup>85</sup>. Podobnie w tomie drugim użycie terminu nie wywołuje tematycznego precyzowania narracji. Dochodzi tu także do traktowania go zamiennie z pojęciem „wykształcenie”: „W wieku XIX na fali liberalizmu zrealizowane zostały postulaty kobiet w zakresie równego dostępu do **edukacji**, wspierane przez ruchy emancypacyjne i feministyczne. Jakkolwiek proces ten przebiegał powoli, z licznymi przeszkodami, to jednak dziedzictwo oświecenia, uznające kobietę »za wolną obywatelkę«, ziściło się w zakresie **wykształcenia** dopiero na przełomie XIX i XX wieku [wyróż. – Ł.M.]”<sup>86</sup> (dalej mowa jest także o szkolnictwie, koedukacyjności, wychowaniu i wykształceniu).

83 Prowokacyjną myślą, która ujawnia nieco więcej z tej gry pojęć, jest wyobrażenie sobie instytucji o nazwie Ministerstwo Wychowania Narodowego.

84 S. LITAK: *Historia wychowania*. T. 1, s. 9.

85 Tamże, s. 46.

86 J. DRAUS, R. TERLECKI: *Historia wychowania*. T. 2, s. 50–51.

W rozważaniu warstwy kategorii drugiego tomu można również dostrzec rzecz znamionną; wpierw cytat: „W XIX wieku na temat wychowania wypowiedzieli się wielu filozofów i pedagogów, usiłujących wpływać na systemy wychowania i kształcenia. Jakkolwiek nie wszystkie ich teorie znalazły choćby częściowe zastosowanie w praktyce szkolnej, to jednak przyczyniały się do rozwoju nauki pedagogicznej”<sup>87</sup>. Pozostawmy ów fragment na chwilę w zawieszeniu i przypomnijmy polityczne zorientowanie narracji tomu oraz przesunięcie pola tematycznego w kierunku szkolnictwa; dostrzeżmy także, że działalność polityczna i oświata – zwłaszcza ta druga – są przestrzeniami **intencjonalnej działalności człowieka**, co dziedziczy także wychowanie jako przedmiot, któremu poświęcony jest podręcznik. Taki charakter syntezy domaga się niejako – i tu powracamy do wskazanego cytatu – dodatkowego „usprawiedliwienie” dla obecności w tekście kwestii, które w praktyce szkolnej zastosowane nie zostały. Tym samym, być może, odnajdujemy rdzeń pojęcia wychowania, który ma swoje konsekwencje również w wyznaczeniu pola tematycznego. Jeśli w tym kontekście powrócimy do omawianej definicji edukacji, którą sformułował Stanisław Litak, i podkreślimy w niej owo „zapoznajowanie młodego pokolenia” (bez „się”) oraz zaznaczone przez autora zorientowanie na „dziejach wychowania i kształcenia **szkolnego**”, odnajdziemy także w pierwszym tomie *Historii wychowania* ograniczenie przedmiotu opisu do wpływu intencjonalnego.

Tymczasem Czesław Kupisiewicz już we wstępie swego podręcznika wyjaśnia: „Termin »wychowanie« rozumiem przy tym szeroko, jako ogół czynności związanych z oddziaływaniem środowiska przyrodniczego i społecznego na człowieka, kształtujących jego osobowość i trwających przez całe życie. W tym ujęciu termin ten obejmuje również pedagogiczną definicję wychowania, w myśl której jest ono ogółem »świadomych i celowych oddziaływań zmierzających do wszechstronnego rozwoju jednostek oraz przygotowania jej do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym, zawodowym i kulturalnym, a także samowychowania«”<sup>88</sup>. Zwróćmy uwagę na kilka rzeczy. Po pierwsze, wynika stąd, że ramy, w których fenomen wychowania może się rozgrywać, stanowi kontekst biologiczny (jeśli nie jest nadużyciem sprowadzenie do tej sfery „oddziaływania środowiska przyrodniczego”) i społeczny (pisałem o analogiach charakteru tych warstw przy okazji pierwszej z oma-

87 Tamże, s. 57.

88 C. KUPISIEWICZ: *Z dziejów teorii...*, s. 13.



wianych syntez). Ponadto w samym tekście wielokrotnie pojawiają się treści, które wiążą się z kulturą, lecz w tym właśnie, społecznym i jednocześnie redukcyjnym rozumieniu – rozważaliśmy już ten problem. Pod drugie, wychowanie jest tu ujęte jako proces całościowy bez wskazania jego pokoleniowego kierunku – tzn. nie jest powiedziane, że pokolenie starsze wychowuje młodsze. Po trzecie, kategoria ta związana zostaje z oddziaływaniem środowiska przyrodniczego i już stąd moglibyśmy wnioskować, że wychowanie nie jest postrzegane jako jedynie intencjonalne – ten aspekt, jak wynika z uwag Kupisiewicza, cechuje już definicję o charakterze pedagogicznym<sup>89</sup>.

Powróćmy do zarysu siatki pojęć podręcznika. Warto podkreślić, choć bieg prowadzonych analiz zapewne czyni rzecz już widoczną, że tytułowe rozróżnienie odwołuje się do podziału na teorię i praktykę. Jak wspominaliśmy, w opisie warstwy pierwszej można dostrzec przesunięcie pola tematycznego omawianego zarysu z wątków filozoficznych ku praktyce oświatowej, niemniej w poszczególnych rozdziałach nie odnajdujemy ostrego rozgraniczenia na obie te sfery. Co więcej, w perspektywie całości wydaje się, że Czesław Kupisiewicz skłania swój opis ku poszukiwaniom impulsów w dziejach teorii – więc myśli o wychowaniu. Innym aspektem jest tutaj sugerowana równorzędność kategorii nauczania i wychowania: „Wychowanie i nauczanie – pisze Kupisiewicz we wprowadzeniu – są nieodłącznie towarzyszącymi sobie, a nawet warunkującymi się procesami. W tej sytuacji w obu moich opracowaniach poświęconych charakterystyce tych procesów, czyli *Szkicach z dziejów dydaktyki* oraz niniejszej książce, nieuniknione stały się pewne powtórzenia”<sup>90</sup>. Można by zatem wnioskować, że jeśli czym innym są dzieje

89 Temu ostatniemu spostrzeżeniu poświęćmy nieco więcej uwagi, bowiem wynika stąd, jak się zdaje, dość niezwykły – ale także inspirujący – układ pojęć. Otóż zauważmy, że owa „szeroka” definicja wychowania została tutaj ukazana jako obejmująca definicję pedagogiczną – jest więc czymś więcej, a tym samym zawiera w sobie także pierwiastek nie będący pedagogicznym. Skąd zatem inspiracja? Otóż wydaje mi się, że kategoria wychowania jest zwykle bez reszty powiązana z myśleniem pedagogicznym w tym sensie, że nie można o niej myśleć inaczej. Nawet jeśli dość powszechna jest zgoda, co do konieczności różnicowania perspektyw – przykładowo możemy wymienić wątek biologiczny, psychologiczny, społeczny i kulturowy jako pewien „standardowy zestaw” ważnych aspektów – to zwykle panuje zgoda, co do tego, że to pedagog ów namysł winien prowadzić. Pojawia się zatem w kontekście nie-pedagogicznej definicji wychowania pytanie o to, coś właściwie w wychowaniu może być niepedagogiczne – w sensie obce i możliwe do wyłączenia poza charakterystyczny dla pedagogiki namysł lub też poza nim już się znajdujące.

90 C. KUPISIEWICZ: *Z dziejów teorii...*, s. 14.



nauczania a czym innym dzieje wychowania, mamy do czynienia z dwoma różnymi – choć zazębiającymi się – przedmiotami namysłu. Nie będziemy jednakże dłużej rozważać tego wątku – w tekście podręcznika nie pociąga on za sobą doniosłych konsekwencji.

Na zakończenie warto w kontekście warstwy kategoryjnej podręcznika pióra Czesława Kupisiewicza wspomnieć jeszcze jedną kwestię. Każda część podręcznika kończy się *Słownikiem ważniejszych terminów*, gdzie – w zależności od treściowego potencjału danego rozdziału – w krótkich definicjach dokonuje autor powtórnego wyjaśnienia czy też streszczenia wybranych znaczeń. Jest to zresztą o tyle istotne, że w omawianym zarysie często jest tak, że pojęcia „idą” za postacią, tzn. oparta w znacznej mierze na opisie postaci narracja podręcznika, oddając konkretną twórczość, w pewnym stopniu uruchamia także słownik tej postaci. Stąd panowanie nad tymi merytorycznymi dialektami wydaje się w perspektywie dydaktycznej rzeczywiście potrzebne.

#### 4.4. Reguły sensu

Wobec charakterystyki dwóch „płytszych” warstw tekstu i w kontekście pytania o tropiczość narracji syntezy z 1934 roku zważmy przy odczytywaniu trzeciego poziomu jej treści, że toczona tu opowieść, jak zapowiada sam autor, wydaje się być tkana jedną zasadą spajającą, zatem realizacją narracyjnej świadomości synekdochicznej. Oto bowiem dochodzić ma do integrowania materiału faktograficznego wedle klucza, który zawiera się w tezie o dziejach wychowania widzianych jako postęp funkcji społecznej. Idzie więc o to, by pokazać, jak wraz z postępowaniem życia zbiorowego teoria i praktyka pedagogiczna jest coraz pełniejszą odpowiedzią na potrzeby społeczeństw i „grup ściślejszych”. Jeśli zatem zapowiada Stanisław Kot historię wychowania jako dzieje wzrastania kulturowego, to także – przypomnijmy – jako przejaw życia zbiorowego.

Zauważmy jednak, również na poczet przyszłych rozważań, że dość „przychylną” perspektywą dla uzasadniania idei ciągłego dziejowego wzrostu jest baza treści opartych na wiedzy technicznej (zwłaszcza postrzeganej kumulatywnie<sup>91</sup>) oraz wiedzy o stopniu organizowania się społeczeństw, co

91 Co nie jest nieproblematyczne, choćby wobec przytaczanych już tutaj lekcji *Kształtowania się umysłu naukowego* Gastona Bachelarda czy *Psychologii poznania naukowego* Ludwika Flecka.

ujmowane jest głównie opisem rozwoju instytucji. Obydwa dyskursy toczy podobnie „mechaniczna” natura. Tymczasem perspektywa kulturowa realizuje inny charakter rozważań – w kontekście wychowania postrzegana jako zanurzenie w żywej aksjologicznie przestrzeni tradycji uwydatnia niedoścignione wzory przeszłości, anatomię niepowodzeń, zerwania myśli, równoległość linii rozwojowych czy trudną zwykle do uogólnienia (choćby czynimy to często) indywidualność, wręcz idiomatyczność twórców, myślicieli... Zauważmy także, że w „podestach” czasu narracji w podręczniku Stanisława Kota przedmiotem historii jest przeszłość widziana jako polityczne i społeczne dzieje człowieka („odpolitycznienie” historii traktować możemy jako nową perspektywę w historiografii pierwszej połowy XX wieku) i, być może, nałożenie tej społecznie zorientowanej ogólnohistorycznej perspektywy na dzieje wychowania ukształtowało również przedmiot tych drugich. Mielibyśmy zatem do czynienia ze świadomością metaforyczną, opartą na poszukiwaniu podobieństwa – nie zaś integrującą materiał badawczy synekdochą, która wychodząc od struktur szczegółowych, buduje ideę totalną. Poza tym, pomimo świadomości sięgających XVIII wieku początków polskiego namysłu nad dziejami wychowania, pokusiłbym się tu o tezę, że swym syntezyującym dziełem Stanisław Kot „odnalazł” historię wychowania – i to w sensie niemal **archeologicznym**, wszak spisanie podręcznika poprzedzone było szeroko zakrojonymi poszukiwaniami źródeł. Tropologiczna naiwność pierwszego spojrzenia wydaje się także być uzasadniana w słowach Gastona Bachelarda:

Pierwszą przeszkodą w kształtowaniu się umysłu naukowego jest pierwotne doświadczenie, a więc takie, które stoi przed i poza krytyką stanowiącą nieodłączny element tego umysłu. Ponieważ krytyka nie zadziałała precyzyjnie, pierwotne doświadczenie nie może być w żadnym razie miarodajne<sup>92</sup>.

Archeologiczne znalezisko domaga się opisanie, czyli *de facto* wpisania w system wiedzy, jednakże wraz z nim nie odnajdujemy niejako „w komplecie” procedur czy możliwych profili tego opisu; pozostaje zatem pierwszą strategią zaczerpnąć z „sąsiednich”, podobnych dyskursów. Ponadto owa archeologia wychowania rzutuje na narrację także w sposób, który sprawia, że zmierza ona ku metonimii. Morfologię treści dyktują odnalezione fakty, stąd poszczególne elementy tekstu są znacząco zróżnicowane pod wzglę-

92 G. BACHELARD: *Kształtowanie się umysłu naukowego*. Przeł. D. LESZCZYŃSKI. Gdańsk: Słowo/Obraz Terytoria, 2002, s. 32.

dem stopnia złożoności struktury i poruszanych tematów. Wspomnijmy choćby następujące po sobie trzy rozdziały – „Sokrates”, „System wychowawczy Platona”, „Poglądy Arystotelesa” – choć wszystkie odnoszą się do postaci, każdy w inny sposób (dwa ostatnie rozpisane są jeszcze na podrozdziały). Tak różnorodna, niesymetryczna struktura w kontekście integrującej optyki synekdochy mogłaby zostać uznana za błędną czy też niedopracowaną. Tutaj jednak nie może być inaczej – układ treści wyznacza faktografia – archiwum, do którego narracja winna „przylegać”.

Ponadto integrującego trybu narracji, którego spodziewać się można po autorskim wstępie, nie udaje się w pełni utrzymać w treści podręcznika. Z jednej strony, pojawiają się tu zakłócenia modelu linii wznoszącej (postęp–wzbożenie)<sup>93</sup> – pisałem już o tym: w treści obok siebie współwystępują takie kategorie jak „przewrót”, „kryzys”, „odradzanie się”, „przesilenie”, „krytyka”, „upadek”, „rozkwit”, „ruina”, „ożywienie”. Natomiast z drugiej, jest tak również dlatego, że trudno byłoby odpowiedzieć na pytanie, co dla Stanisława Kota jest owym dziejowym celem wychowania, ku czemu ów postęp prowadzi. Autor często niemal go wypowiada, np.: „Studjum historii wychowania przynosi nadto praktycznemu pedagogowi olbrzymiej wagi korzyści pod względem moralnym. Wpaja ona węż świadomość, jak wielkie posłannictwo spełnia dla społeczeństwa, że jest wybitnym organem, zapewniającym społeczeństwu dalszy i to coraz wyższy byt w przyszłości” – ostatecznie jednak na czym ów „wyższy byt” się zasadza, nie zostaje wskazane.

We wstępie do podręcznika przedstawiony jest pewien zarys rozwoju świadomości pedagogicznej (pierwszym jej etap stanowi karność, zaś kolejne to, wprawa, wiadomości i ogólny pogląd na świat), którego wykład kończy stwierdzenie: „na wyższych od pierwotnego stopniach rozwoju społecznego, wychowanie wykazuje ogromną różnorodność i zmienność w różnych okresach zależnie od potrzeb społecznych”<sup>94</sup>. Owo „przyleganie” ideałów wychowania do potrzeb społecznych jest tropologicznie znamienne: „każde społeczeństwo – pisze Stanisław Kot – w każdej epoce musi posiadać własny ideał pedagogiczny i stosownie do swych potrzeb odpowiednio urządzać wychowanie młodzieży”<sup>95</sup>. Można tu zatem wskazać, że dominantą staje się „przyleganie” ideałów wychowania do potrzeb społeczeństwa oraz możliwie intensywne

93 Por. M. WICHROWSKI: *Spór o naturę procesu historycznego (od Hebrajczyków do śmierci Fryderyka Nietzschego)*. Warszawa: Semper, 1995, s. 11–12.

94 S. KOT: *Historia wychowania*. T. 1..., s. 7.

95 Tamże, s. 4.

niuansowanie struktury form wychowania. Obydwa spostrzeżenia znamionują świadomość metonimiczną.

Ostatni wniosek wzmacnia także to, że *Historia wychowania* jest tekstem, który można uznać za realizację „historycznej” historii wychowania. Czytamy we wstępie do podręcznika:

Aby jednak być naukową historią tych zagadnień, które nie występują ani oderwane ani samodzielne, nie może się ona ograniczać do komentowania faktów pedagogicznych, wyszukiwanych według zainteresowań pewnych dzisiejszych systemów, chwilowych i przejściowych, nie może być traktowana jako pomocnicze narzędzie czyjeś spekulacji pedagogicznej, czyli nie może być, jak sądzą niektórzy, „pedagogiczną” historią wychowania, ale musi być niezależną, samodzielną, obiektywną historią, opartą na krytycznym wyzyskaniu najpełniejszego materiału źródłowego, a zarazem ujmującą związek ideałów i środków wychowania z całokształtem zjawisk rzeczywistości historycznej<sup>96</sup>.

Owo obiektywne, uznawane za niezależne ujmowanie historii wychowania, którego jakość wyznacza nasycenie faktograficzne oraz „przyleganie” do pełni opisu przeszłości, przywołuje także strategię historiografii metonimicznej. Ponadto można wskazać w analizowanym dziele przewagę ukaazywania dziejów w relacji przyczynowo-skutkowej, zatem we wzajemnej styczności elementów przedmiotu opisu.

W tekście Kota należy także dostrzec rozbudowany obszar, który traktuje o samej historii wychowania jako dziedzinie wiedzy czy dyscyplinie naukowej. Nade wszystko cenny z tych względów staje się autorski wstęp do książki, który jest wyłożeniem stanu badań, ich charakteru, również słabości, wagi i potencjału. Pamiętajmy, iż mamy wciąż do czynienia z nauką młodą oraz że, jak wskazuje Kot, „Naukowe badanie historii wychowania w Polsce nie może się wykazać powźnieszemi rezultatami, nie sprzyjały mu bowiem warunki polityczne”<sup>97</sup>. Dlatego też – niejako dla „nadrobienia” tych zaległości – autor podręcznika formułuje szerokie, poprzedzające poszczególne rozdziały listy wskazówek bibliograficznych (często z krótkim opisem) prowadzących do rozproszonych (kon)tekstów historycznowychowawczych.

96 Tamże, s. 11.

97 Tamże, s. 13.

Czyni to raczej w trybie wsparcia tez podręcznikowego wywodu, dążąc także do rozszerzenia archiwum i bazy opracowań niż uzyskania efektu dialogicznej wielogłosowości czy problematyzowania formułowanej wizji dziejów wychowania. Tym samym rozważania czynione przez Stanisława Kota stają się w znacznej mierze założycielskie dla naukowości dyscypliny i stanowią wydatny zwrot od świadomości metaforycznej ku metonimii. Zresztą, jak można to było odczytać z przytaczanych już fragmentów, autor międzywojennej syntezy często sam wypowiada swój metonimiczny program w czynionych do dzieła komentarzach, utwierdzając to, co wynika z analiz już samej treści.

Osobnego wyjaśnienia w kontekście tropologicznym domaga się jednak charakter obecności poszczególnych twórców w tekście. Stanisław Kot wysoko ceni dosłowność przytaczanych myśli i choć nie towarzyszy temu jeszcze precyzyjny aparat przypisów, to narracja często jest tkana cytataми. Warto zatem podkreślić, że aktorzy sceny dziejów wychowania często „grają” własnym głosem. W samej treści mamy także nieraz do czynienia z dialogicznymi spotkaniami. Znamienny jest trójgłos „w sprawie” Marii Montessori, kiedy to Kot, uruchamiając własną perspektywę, włącza w nią również głos Sergiusza Hessena; czy też rozmowa z „niektórymi” o Mikołaju Reju, w której po oddaniu głosu samemu pisarzowi Kot stwierdza: „Widzimy zatem, że w pełni okresu humanistycznego, kiedy szlachta garnęła się do wiedzy i książek, Rej wznawia ideały średniowiecznego wychowania rycerskiego [...]. Niektórzy pragnęli w tych wywodach Reja upatrywać przesyt kierunkiem humanistycznym i zarodki postępowych haseł, które dopiero w XVII wieku miały się na zachodzie pojawić; jest to nieporozumienie: Rej, to spóźniona umysłowość epoki minionej, niewrażliwa na zagadnienia wyższej kultury duchowej, jakkolwiek wyposażona w zdrowy rozsądek i zmysł praktyczny”<sup>98</sup>. Moglibyśmy zatem dostrzegać historiografię metaforyczną w tym sensie, że na narrację skupioną wokół postaci przez ich biograficzne zróżnicowanie treści składa się opis wyjątkowości, indywidualności, autonomicznych treści<sup>99</sup>.

98 Tamże, s. 257.

99 Pewnym asumptem dla myślenia o historiografii opartej na biografiach jako o wczesnej świadomości narracyjnej jest uwaga Władysława Tatarkiewicza: „Dlaczego, najpierw, swą *Historię filozofii* przedstawił [Tatarkiewicz pisze tu o sobie – przyp. Ł.M.] jako historię filozofów, a nie zagadnień? Uczynił to pomimo przekonania, że historia zagadnień jest doskonalszym rodzajem historiografii, który daje sposobność do samodzielnej pracy historyka, podczas gdy rodzaj tu stosowany nie może pominąć referowania podglądów i pi-

Jeśli jednak w owej dialogiczności możemy jeszcze dostrzec motyw merytorycznych sporów, to, idąc dalej tropem tych „żywych i świeżych” opowieści, natrafiamy na treści wyraźnie tkane metaforyczną poetyką i emocjonalnością. Odnajdujemy w podręczniku np. taki oto fragment: „Kto chce poznać, jakich działaczy oświatowych wydawał powiew idealizmu w Europie tensam, co wykołysał ruch wolnościowy 1848 r., nie znajdzie piękniejszej osobistości nad skromnego nauczyciela wielkopolskiego Ewarysta Estkowskiego (1820–1856), o którym historyk polskiego wychowania nie może wspomnieć bez wzruszenia”<sup>100</sup>; czytamy też w innych miejscach, że Pestalozzi był „nieco dziwaczny”<sup>101</sup>, także Rousseau „to jeden z najpotężniejszych, ale zarazem najbardziej dziwacznych umysłów, jakie w ogóle ludzkość kiedykolwiek wydała”<sup>102</sup>, zaś erudycja Erazma z Rotterdamu „olśniewała całą Europę, a dorównywała jej pracowitość; szeregiem dzieł, pisanych piękną łaciną, z wdziękiem i dowcipem, podbił sobie umysły wszystkich środowisk cywilizowanych”<sup>103</sup>. Jakkolwiek potraktujemy ten tryb – jako niewinną bliskość opisywanych postaci, których teksty przecież Kot czytał, czy też fragmentaryczne pozostałości po naiwnej<sup>104</sup> spekulacji – przywołuje on kontekst narracji metaforycznej, która cechuje myśl przednaukową (w sensie nie teoretyczną). Przytoczmy jeszcze jeden ze znamiennych fragmentów: „Innemi drogami docierały promyki oświaty do narodów Europy zachodniej i środkowej. Na odległych wyspach północnych, których mieszkańcy wcale Rzymu nie widzieli, ocalały szczątki rzymskiej szkoły. Mnisi irlandzcy i anglo-sascy pielęgnowali nauki, zaszczerpione tamże jeszcze od czasu,

sania tego, co dawni filozofowie napisali już sami. Wszakże wyższy rodzaj dziejopisarstwa filozoficznego może być stosowany jedynie na podstawie niższego, który dostarcza mu materiału faktycznego. Nie mając w polskiej literaturze naukowej pracy, która by ten materiał całkowicie zawierała, trzeba było wyższe zadanie uznać za *cura posterior* i zająć się niższym” (W. TATARKIEWICZ: *Historia filozofii*. Warszawa: PWN, 2002, s. 10). Biograficzność historiografii przypomina opowieści o bogach i bohaterach. Z pewnością współcześnie „prymitywność” tak zorientowanej treści może budzić opór; biograficzna historia wychowania – dzieje wychowania jako dzieje postaci wydają się nie tylko projektem inspirującym, ale także możliwą realizacją „przekroczenia” ironii i świadomego *ricorso* ku metaforze.

100 S. Kot: *Historia wychowania*. T. 2..., s. 292.

101 Tamże, s. 139.

102 Tamże, s. 10–11.

103 Tamże, s. 209.

104 Naiwnym w sensie nieświadomy aktu narracji – używam tego terminu w tym samym odcieniu znaczeniowym, w którym przywołuje określenie White.

gdy południowa Brytania była prowincją rzymską”<sup>105</sup>; w końcu pojawia się także bohater: „Prawdziwym szczęściem dla oświaty kościelnej były rządy Karola Wielkiego (+814): wzmocniwszy tak potężnie władzę monarszą, że poddał pod nią nie tylko społeczeństwo świeckie, ale i Kościół, zapragnął on wprowadzić ład w życie duchowe swoich poddanych, ochrzczonych uczynić chrześcijanami oświeconymi w zasadach wiary”<sup>106</sup>. Odnajdujemy tu zatem charakterystyczny dla stylu metaforycznego poetycką opowieść i silną fabularyzację z centralną postacią bohatera.

Przy okazji przywoływanych fragmentów podkreślimy rzecz ważną – otóż owoych bohaterów i bohaterek jest w całym dziele wiele. Autor poświęca im całe rozdziały. Pojawia się zatem pytanie, czy dostrzec ten autorytet postaci, więc **indywidualnych losów**, wyjątkowych biografii, nie oznacza sformułować krytycznej kontry dla zapowiadanych we wstępie do podręcznika i dowodzonych także w czynionych tu rozważaniach tez o społecznie zorientowanej wizji wychowania oraz metonimicznie prowadzonej narracji. Otóż nie sądzę, by tak było. Rzeczywiście, wiele rozdziałów pisze Kot przez pryzmat poszczególnych osób – jedna z większych części syntezy tytułowana jest: *Reforma szkolna Konarskiego*. Jeśli jednak przyjrzeć się temu zwrotowi, można zauważyć, że dochodzi tutaj do powiązania osoby z fragmentem rzeczywistości oświatowej. I ta właśnie estetyka staje się regułą konstrukcyjną podręcznika. Jego autor wiąże większość wspomnianych osób z jakąś ogólną kategorią lub tendencją w myśli czy historii wydarzeniowej (politycznej), obsadzając tym samym wymieniane osobowości w rolach wyrazicieli tychże idei czy zjawisk<sup>107</sup>. Postać tym samym „przylega” do wyводу dotyczącego konkretnych tendencji, wydarzeń, zjawisk itp.

105 S. KOT: *Historia wychowania*. T. 1..., s. 127–128.

106 Tamże, s. 129.

107 Przykładów jest sporo, więc sprowadzam je do przypisu: *Największy pedagog humanizmu: J.L. Vives, Luter w obronie upadającego szkolnictwa, Wydосkonale nie gimnazjum przez Sturm, A. Frycz Modrzewski w obronie szkół i nauczycielstwa, Krytyka humanistycznej edukacji: Montaigne, Urozmaicenie nauki: Fénelon, Zasada użyteczności w nauce: Fleury, Wyraziciel nowych poglądów: J. Locke, Modernizacja starej szkoły: Rollin, Reforma szkolna Konarskiego, Condillac i kształcenie refleksji, Rousseau i wychowanie naturalne, La Chalotais i sekularyzacja szkoły, Król Stanisław August i nowe prądy kulturalne, Pedagogika filozoficzna i J.F. Herbart, Kształcenie wieku przedszkolnego. Froebela ogródki dziecięce, Wychowanie pozytywistyczne: Herbert Spencer, Ewaryst Estkowski, nauczyciel działacz, Reforma Wielopolskiego, Pedagogika naukowa Marii Montessori.*



Postaram się dodatkowo wesprzeć tę ocenę dwoma przykładowymi cytata-  
 mi, z których wynika w znacznej mierze metonimiczna wobec postępo-  
 wego postrzegania społeczeństwa obecność postaci w podręczniku<sup>108</sup>. Pierwsza postać – św. Hieronim – zostaje wpisana w tendencję do kompromisu między chrześcijaństwem a starożytnością<sup>109</sup>. Oto cytat: „Nawet najwybitniejsi myśliciele chrześcijaństwa pozostawali pod mimowolnym urokiem literatury pogańskiej i niełatwo przychodziło im z nią się rozstawać. Czynili sobie z tego powodu wyrzuty, unikali jej, ale wspomnienia młodości, spędzonej w obcowaniu z poezją i retoryką nie milkły. Jaskrawym przykładem tego pasowania się z pięknem kultury pogańskiej jest stosunek do niej św. Hieronima: [odtąd zmniejszoną czcionką – przyp. Ł.M.] Usunąwszy się na odległą pustynię, gdzie poddał ciało straszliwym umartwieniom, nie mógł on się jednak rozstać z ukochaną literaturą rzymską. »Jakże byłem nieszczęśliwy! Dręczyłem się postami, a czytałem Cycerona! Spędzając noce bezsenne i wylewając gorzkie łzy na wspomnienie mych błędów, brałem jednak Plauta do ręki. Jeśli czasem opanowując się usiłowałem czytać Proroków, ich styl prostacki i niedbały wzburzył mnie natychmiast, a że zaśłepienie zasłaniało mi światło, sądziłem, że to płynie z braku światła, a nie z winy mego wzroku«”<sup>110</sup>. Ten znakomity fragment jest znacznie dłuższy, a podsumowuje go Stanisław Kot uwagą, że oto św. Hieronim chciał „przeprowadzić pewnego rodzaju ugodę między chrześcijaństwem a starożytnością klasyczną”<sup>111</sup>, w którą pełniej jeszcze wpisuje autor podręcznika św. Augustyna, utrzymując w znacznej mierze ciągłość dziejów.

Drugi cytat, opowiadający o Ewaryście Estkowskim, także związany jest ze zjawiskami hamującymi postęp – już nie kultury europejskiej, lecz narodu polskiego: „Zgaśł na gruźlicę w miejscu klimatycznym Soden 15 sierpnia 1856 i tam na obczyźnie spoczęły jego zwłoki. Tak ciężkie stosunki niewolnego

108 Wspomnieliśmy w części teoretycznej, że konkretnym tropom odpowiadają gatunki literackie – tryb metaforyczny realizował się w romansie; choć nie czynimy tych analiz w szerszym zakresie, warto przynajmniej tutaj zwrócić uwagę, jak owa gatunkowość w przytaczanych dwóch cytatach wyraźnie się realizuje.

109 Co Kot ujmuje następująco: „Miało to dla następnych wieków nieobliczalną doniosłość. Temu procesowi dziejowemu, który dokonywał się najsilniej od końca IV do początków VI wieku po Chr., zawdzięczamy utrzymanie częściowej chociaż jednolitości w rozwoju kultury europejskiej od epoki helleńskiej aż po czasy dzisiejsze” (S. Kot: *Historia wychowania*. T. 1..., s. 117).

110 Tamże, s. 113–114.

111 Tamże, s. 114.



bytu zniszczyły człowieka, który w wolnej ojczyźnie byłby świetnym twórcą szkolnictwa elementarnego, ale pozostało po nim tchnienie żaru pedagogicznego, którego iskry i dziś mogą być źródłem energii dla nauczycielstwa w niepodległej Rzeczypospolitej”<sup>112</sup>. Dobrze widać we wskazanym przykładzie przemieszanie metaforycznej poetyckiej fabularyzacji i metonimicznej precyzji historycznej notki. Podręcznik Stanisława Kota jest zatem momentem w dziejach historiografii wychowania, w którym jeszcze metaforyczna poetyka zaczyna „służyć” już metonimicznej precyzji. Zresztą, zważywszy przy okazji tych ostatnich słów, że charakterystyczna dla metaforycznego stadium świadomości narracyjnej spekulatywność i uwydatniona poetyckość języka w tekście Stanisława Kota przyjęła formę, na którą nigdy więcej żadna synteza historycznowychowawcza już sobie nie pozwoliła. Trzeba być świadomym tej straty; być może też *Historia wychowania* z 1934 roku jest bezcennym impulsem dla tego, co Hayden White za Vico nazywa prawem *ricorso* – intencjonalnego powrotu do początku tropologicznego cyklu przemian świadomości, wobec tego, że groźbą wpisanej w ironię negacji jest anihilacja samego dyskursu<sup>113</sup>. Inspirując się myślą Nietzschego – w którego pismach także odnajdujemy imperatyw powrotu do tej pierwotnej świadomości – możemy sądzić, że historia wychowania w trybie poezji, muzyki i mitu staje się zadaniem.

Natomiast już w początkowych partiach *Dziejów wychowania i myśli pedagogicznej* w zarysie Wołoszyna odnajdziemy fragment poświęcony krytyce powyższej postawy historiograficznej. Jednocześnie stosunkowo wyraźnie widać, że jest on wymierzony w świadomość metaforyczną: „I w tej postawie tkwią pewne niebezpieczeństwa, a mianowicie – grozi zbyt daleko posunięty subiektywizm w domysłach, wysuwanie zbyt dowolnych ogólnych założeń i syntez, zastępowanie naukowego tłumaczenia przyczynowego przez spekulatywne hipotezy historiozoficzne lub wysuwanie na plan pierwszy zależności nieistotnych (np. przewaga biografizmu lub psychologizmu w wyjaśnianiu poglądów pedagogicznych). Postawa ta wiąże się nieraz z niedocenianiem potrzeby gruntownego studiowania dokumentów, faktów i zjawisk minionych”<sup>114</sup>. Jeśli zatem w poszukiwaniu reguł sensu tekstu Wołoszyna logicz-

112 S. KOT: *Historia wychowania*. T. 2..., s. 296.

113 Por. H. WHITE: *Metahistory...*, s. 417–418.

114 S. WOŁOSZYN: *Dzieje wychowania...*, s. 15. Rozdział wprowadzający do syntezy Wołoszyna z 1964 roku dowodzi głębokiej świadomości narracji historycznej i kwestią innego rodzaju staje się tutaj jej zaangażowanie ideologiczne. Cytowany fragment nie jest

nie odwrócimy tę negację, projekt pozytywny historiografii wskaże na strategię metonimiczną: zwięzłość i precyzja istotnych, niejako „przyległych” do tematu tez, które utrzymywane być winny w ryzach zagadnienia oraz przyjmują formę wniosków „krótkiego” zasięgu ściśle związanych z materiałem badawczym (choć u Wołoszyna jest i w tym prymacie obiektywizmu także miejsce na subiektywny margines). Tak zorientowana wyobraźnia naukowa domaga się ostrych ram przedmiotu badań danej dyscypliny oraz mierzalnego materiału badawczego, który pozwoli na wyrazistość konkluzji. Wspomnijmy również w tym kontekście uwagę autora, co do „zacierającego” przedmiot badań historii wychowania akcentu historii kultury oraz – co nawet bardziej symptomatyczne – odnoszenie owych badań do celowego, świadomego namysłu i działalności wychowawczej (takiego uściślenia nie odnaleźliśmy w tekstach Stanisława Kota). W związku z tym pojawia się wątpliwość i pytanie o to, czy intencjonalność nie jest tu w jakiejś mierze wprowadzona z uwagi na tkwiący w niej walor mierzalności. Rzeczywiście, sensy niewyrażone wprost albo wypowiedzane nieświadomie lub też wydarzenia przypadkowe w praktyce wychowawczej są w optyce twardej metodologii badawczo „niewdzięczne”, jednakże dalece problematyczne jest dewaluowanie na tej podstawie ich wartości poznawczej. Oczywiście nie sposób czegokolwiek rozstrzygać, niemniej z naszej perspektywy istotne jest to, że sprowadzenie przedmiotu historii wychowania do jej samoświadomych i celowo wywołanych przejawów współgra z metonimiczną strategią narracyjną.

Niezwykle bogata i precyzyjna w opisie jest w tekście Wołoszyna przestrzeń cytowań. Cytat dobrze realizuje strategię metonimiczną, choć, parafrazując słowa samego Wołoszyna, przytoczenia idą niejako „za” teorią. Nie chodzi więc o sytuację – podobnie zresztą jak w tekście Stanisława Kota – w której cytat inspiruje do rozważań; zwykle je potwierdza, podkreśla, ubarwia w sensie budowania aparatu erudycji. Symptomatyczne jest także to, że obydwa

jedynym, którym mógłby współbrzmieć z ujętymi tropologicznie przez White’a poziomami tekstowej świadomości. Kiedy Wołoszyn określa relacje teorii i praktyki wychowania, formułuje tezę następującą: „Na wyższych bowiem stopniach rozwoju społecznego myśl pedagogiczna zawsze towarzyszy praktyce wychowawczej i początkowo raczej postępuje za praktyką, odzwierciedla ją, później natomiast nie tylko ją odbija, lecz często wyprzedza oraz wpływa na przemiany w szkolnictwie” (S. WOŁOSZYN: *Dzieje wychowania...*, s. 13). Mamy zatem wskazanie na spekulatywną nie-teoretyczną fazę metaforyczną, „przylegającą” do praktyki okres teorii metonimicznej oraz synekdochiczną, spójną teorię, która kształtuje (integruje) praktykę.

wspomniani autorzy zadbali o to, by ich podręczniki znalazły swe rozszerzenie w odpowiednio dobranym, szerokim zestawie tekstów źródłowych – szczególnie autor *Dziejów...* dba na przestrzeni lat o stwarzanie adeptom nauk pedagogicznych możliwości jak najmniej zapośredniczonego tekstowym kontaktem z dawną myślą pedagogiczną i jej realizacjami. Do treści książki Wołoszyna „przylegają” także zamieszczone na końcu każdej większej części wskazówki bibliograficzne oraz tablica chronologiczna i synchroniczna ważniejszych wydarzeń z dziejów wychowania i pedagogiki, indeks nazwisk, indeks ważniejszych rzeczy, nazw, pojęć i zagadnień (dodajmy, że bogaty i dokładny), spis rycin, tablic, wykresów. Podręcznik zawiera także rozkładaną *Mapę Szkół Narodowych wespół z Dobrami do nich Należącymi*. Całość tworzy zatem – poza zasadniczą treścią – wiele stycznych z tekstem elementów dodatkowych.

Metonimiczną redukcją, jak by określił to White, jest odejście Wołoszyna od typowo wyjaśniającego, więc, jak uznał autor podręcznika, spekulatywnego trybu narracji syntez historycznowychowawczych. Czytając podręcznik „jednego z najznakomitszych historyków pedagogiki”, jak określa autora *Dziejów...* Bogusław Śliwerski<sup>115</sup>, w kontekście dzieła – również przecież znakomitego w swym „fachu” – Stanisława Kota, uderza o poziom wyższe nasycenie faktograficzne i towarzyszące mu erudycyjne „oprzyrządowanie” kontekstowe, które było już omawiane i które również na świadomość metonimiczną wskazuje. Samo porównanie spisów treści obydwu podręczników uwydatnia w książce z 1964 roku znacznie częstsze uszczegółowienia rozdziałów i zdecydowanie bardziej zróżnicowaną strukturę, niż miało to miejsce w i tak bogatej pod tym względem *Historii wychowania*. Dzieło Wołoszyna nierzadko przybiera formę konstrukcji pięciopoziomowej (np. *Poglądy pedagogiczne Janusza Korczaka* stanowią ostatni element pierwszej z nienumerowanych części 4. punktu grupy A w części VI podręcznika). Jednakże nie sposób rozważać tego metonimicznego bogacenia, jednocześnie ignorując to, że tworzy ono strukturę – już nie samorzutną, lecz uporządkowaną zgodnie z nadrzędnym planem oraz przemożną obecnością w jej treści idei marksizmu. Tę ostatnią wyrażmy słowami samego Wołoszyna: „historia wychowania w ujęciu marksistowskim szuka określonych prawidłowości historycznego rozwoju szkolnictwa i oświaty w powiązaniu z rozwojem sił produkcyjnych i etapami walki klasowej, zwracając szczególną uwagę na

115 B. ŚLIWERSKI: *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2011, s. 132.

to, jak w dziedzinie oświaty i wychowania przejawiają się dążenia klas uciskanych i ich walka o postęp. Dzieje zaś myśli pedagogicznej ujmuje przede wszystkim w świetle walki tendencji materialistycznych z idealistycznymi w dziejach myśli ludzkiej oraz szuka powiązań teorii pedagogicznych z historycznymi przemianami ideologii w ogóle i z kształtowaniem się naukowego poznania i ujmowania rzeczywistości”<sup>116</sup>. W opisie tym odnajdujemy wiele wyjaśnień; m.in. źródła analizowanego już tutaj „przechodzenia” tematyki w toku narracji *Dziejów...* ku opisowi oświaty i szkolnictwa, a także wpisana w to przejście tezę o dziejowej postępowości. Ma to również swoje konsekwencje dla budowanej przez Wołoszyna struktury podręcznika. Zwróćmy bowiem uwagę na krótką, cytowaną już, przedmowę spisaną, jak informuje dokładnie podpis, w Warszawie w czerwcu 1962 roku: „Sposób ujęcia przyjęto taki, że dawniejsze epoki potraktowano raczej przekrojowo i bardzo syntetycznie, a epoki nowsze szerzej i bardziej rozwojowo, a więc odmiennie niż to zazwyczaj spotyka się w podręcznikach. Ten sposób ujęcia wydaje się bardziej odpowiadać współczesnym potrzebom społeczno-wychowawczym i współczesnym postulatom w zakresie kształcenia pedagogicznego nauczycieli i wychowawców”<sup>117</sup>. Cały plan narracji wyznaczany jest zatem w pierwszym rzędzie z perspektywy „potrzeb”, a nie opisu zgromadzonego materiału źródłowego. Znamienne jest także i to, że Wołoszyn podkreśla odmiennność swojego projektu od tego, jak „się” zwyczajowo podręczniki pisze.

Wizja postępu w pedagogice marksistowskiej decyduje także o czynionych w treści *Dziejów...* dyskwalifikacjach poglądów czy zjawisk. Jednakże koniecznie podkreślimy, że nie przyjmują one formy przemilczenia i jeśli autor, wspominając jakieś dzieło czy myśl, używa określeń wskazujących na jego przestarzałość, nieadekwatność dla współczesnych potrzeb, to nie przeszkadza to w szerokim opisie i dosłownym przytaczaniu konkretnych fragmentów źródeł. W tym też kontekście Bogusław Śliwerski stwierdza: „Mimo pejoratywnego naznaczenia takich kierunków wychowania [tu pojawia się długa lista nurtów i postaci – przyp. Ł.M.], można było mieć przynajmniej częściowy wgląd w panoramę oraz istotę myśli i jej zróżnicowanie”<sup>118</sup>. Ta historiograficzna „uczciwość” Stefana Wołoszyna, która w pewnym sensie będzie później postrzegana jako słabość jego tekstu, np.

116 S. WOŁOSZYN: *Dzieje wychowania...*, s. 15–16.

117 Tamże, s. 5.

118 B. ŚLIWERSKI: *Współczesna myśl...*, s. 134.

pozwala autorowi użyć wobec Arystotelesa określenia: „ideolog klasy posiadaczy niewolników”<sup>119</sup> i jednocześnie, w innym miejscu, przypisać Grekowi miano myśliciela, który „był nie tylko doskonałym uczonym, badaczem zjawisk przyrody, głębokim myślicielem i filozofem, ale także zamiłowanym pedagogiem”<sup>120</sup>. Podobne napięcie między promowaną wizją pedagogiki marksistowskiej i jej historią odnajdujemy w zdaniu: „System ten [myśl pedagogiczna Platona – przyp. Ł.M.], będący odbiciem ideologii społeczeństwa o ustroju niewolniczym, charakteryzujący się klasowością i metafizycznymi – idealistycznymi – założeniami, odegrał jednak wielką rolę w historii pedagogiki”<sup>121</sup>. Nie zmienia to faktu, że nadal w mocy pozostaje przyjęta normatywność pedagogiki socjalistycznej; jeśli bowiem czynimy rozdział na elementy błędne w dziejach i te, które wartościujemy pozytywnie, to zawsze pojawia się pytanie: wedle jakiego klucza?

Jestem zdania, że napięcie między metonimią i synekdochą w tekście Wołoszyna dobrze oddaje dialektyczność samego marksizmu, którą wskazywaliśmy za Georgiem Gersonem Iggersem. Stefan Wołoszyn stara się „rozwiązać” tę nieoczywistą i przez to kłopotliwą dwoistość drogą dualistycznych, symetrycznych podziałów. I nie tylko chodzi tu o tematyczny podział dziejów, o którym nieco wcześniej pisałem (chronologicznie: wpierw opis myśli, potem oświaty). Wspomnijmy zaznaczaną także w analizach warstwy pierwszej estetykę symetrii w rozwiązywaniu podstawowych dylematów przedmiotu i tym samym narracji syntezy. Przypomnijmy, że Wołoszyn postulował, by historia wychowania „w równej mierze” przynależała do nauk historycznych i pedagogicznych, by także nowoczesność uprawiania historii wychowania była „w równej mierze” rozpięta na wysiłku badania przeszłości szkolnictwa oraz przemian w myśli pedagogicznej. Bliskie tej estetyce jest też przedstawienie stanowiska marksistowskiej historii wychowania, która, wyjaśniając zjawiska, jednocześnie nie lekceważy poznania źródłowego, a także połączenie bezzałożeniowości badań z preferowaniem w ich prowadzeniu czynników społeczno-ekonomicznych w rozwoju historycznym. Niemniej treść podręcznika wydaje się to napięcie między metonimicznym obiektywizmem i synekdochą ideologicznego zaangażowania w znacznej mierze utrzymywać.

119 S. WOŁOSZYN: *Dzieje wychowania...*, s. 39.

120 Tamże, s. 64.

121 Tamże.

Nie pisałem dotąd o zapowiadany we wstępie teoretycznym do warstwy trzeciej aspekcie fikcjonalizacji autora – głównie dlatego, że tak Stanisław Kot, jak i Stefan Wołoszyn (zwłaszcza ten drugi) starali się uprawiać narrację „przezroczystą”, niezapośredniczoną autorskim głosem, jednocześnie sugerując obiektywność ocen. Znamienny jest fragment wstępu, w którym Wołoszyn, omawiając stan badań historii wychowania, gdy przychodzi wspomnieć swój wkład, używa wobec siebie narracji trzecioosobowej. Tym razem jednak, omawiając kolejny podręcznik, zacznijmy od tej właśnie kwestii – od zagadnienia fikcjonalizacji nadawcy.

Jeśli więc zapytamy, kto jest autorem kolejnej *Historii wychowania* – i to wszystkich części projektu – należałoby odpowiedzieć: instytucja. Przytoczmy tu stosowny fragment redaktorskiego wstępu (nieco dłuższy, lecz przyjdzie nam jeszcze go wykorzystać): „Przedstawione tu w skrócie względy naukowe i metodologiczne [podkreślaliśmy już tę rozłączność – przyp. Ł.M.] stały się głównym powodem podjęcia przez Pracownię Dziejów Oświaty w 1960 r. inicjatywy opracowania nowej syntezy historii wychowania, która by z jednej strony uwzględniała najnowsze wyniki badań uczonych nie tylko polskich, ale również Związku Radzieckiego, Anglii, Francji, Niemiec, Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej oraz innych krajów, z drugiej zaś oparła się na metodzie materializmu historycznego. Według ustalonej kolektywnie ogólnej koncepcji ustalono, że nowy podręcznik powinien dzielić się na trzy tomy”<sup>122</sup>. W *Przedmowie do Historii wychowania xx wieku* redagowanej przez Józef Miąso odnajdujemy fragment bardzo podobny: „Książka stanowi owoc zbiorowego wysiłku autorów polskich i zagranicznych. Wstępne prace nad nią były zapoczątkowane przez zmarłego w 1972 r. profesora Łukasza Kurdybachę. [...] Zasadnicze i największe partie książki zostały napisane przez pracowników Zakładu Dziejów Oświaty w Instytucie Historii Nauki, Oświaty i Techniki PAN”<sup>123</sup>. Tak wyznaczony obraz narratorek i narratorów podręcznika wpisuje się zatem we wskazywane już wielokrotnie oznaczenie instytucjonalizacji jako jednego z wyrazów dziejowego postępu. Podręcznik został więc „wykonany” w sposób jak najnowocześniejszy. Zwróćmy jednak uwagę, że tym samym dzieło jednego autora – przynajmniej w publikacjach interesujących nas rodzaju – zostaje uznane gatunkiem anachronicznym.

122 Ł. KURDYBACHA: *Przedmowa*. W: *Historia wychowania*. Red. Ł. KURDYBACHA. T. 1..., s. 7.

123 J. MIĄSO: *Przedmowa*. W: *Historia wychowania wiek xx*. Red. J. MIĄSO. T. 1. Warszawa: PWN, 1984, s. 7.

Nie jest, rzecz jasna, tak, że książka, w której znajdują się teksty wielu autorów, automatycznie staje się jednolitym, zbiorowym wysiłkiem. Co więcej, jest chyba kwestią nierozstrzygalną pytanie o możliwy stopień przekroczenia ludzkich idiosynkrazji dla osiągnięcia wspólnoty myślowej. Problem leży zapewne w rodzaju podjętego zadania i czynnikach łączących. W tym kontekście odczytajmy cytaty z rozważań Tadeusza Gadacza o pokrewnych gatunkowo analizowanym podręcznikom syntezach historii filozofii: „Praca zespołowa pozwala z pewnością na większą fachowość, rzetelność i głębię analiz. [...] specjalizacja i fachowość nie wystarczy jednak, jak sądzę, do stworzenia syntezy takiego wieku, jakim był wiek xx. Synteza taka wymaga, mówiąc kolokwialnie, przepuszczenia wszystkich informacji przez jedną głowę. Tylko w ten sposób można uchwycić wzajemne zależności, inspiracje, wpływ i przepływ idei, określić pierwszeństwo i wtórność myśli, rozprawić się z wieloma stereotypami”<sup>124</sup>.

Zauważmy, że grono autorów analizowanego podręcznika jest międzynarodowe, że struktura wszystkich części w znacznej mierze rozwija się na podstawie podziałów na poszczególne kraje (granice ustrojów są zwykle granice krajów), że tym samym projekt ten domaga się globalnej historii wychowania, która w konsekwencji ujęta jest w tym uniwersalizującym oglądzie perspektywą materializmu historycznego oraz płynącego stąd przekazu ideologicznego. Także kontekst polski ciąży ku tej perspektywie: „Wśród krajów, których główne osiągnięcia oświatowe w XIX w. przedstawiano w drugim tomie, Polska oczywiście zajmuje najwięcej miejsca. **Ponieważ narodowi polskiemu narzucono w tym okresie ciężką niewolę**, a losy oświaty w zaborach zależały od polityki oświatowej i stosunku do sprawy polskiej poszczególnych zaborców, dolę i niedolę wychowania dzieci polskich na ziemiach zagarniętych przez **każdego zaborcę trzeba było omawiać oddzielnie**, ukazując z jednej strony zależność działającego na nich szkolnictwa od zarządzeń i ustaw zaborczego rządu, z drugiej zaś te wszystkie cechy i wysiłki, które w większej lub mniejszej mierze chroniły młodzież od nasilających się w pewnych okresach i słabnących w innych tendencji wynaradawiających [wyróż. – Ł.M.]”<sup>125</sup>. Zauważmy zatem powody, dla których treści poświęcone polskiej historii wychowania są tak szeroko ujęte: walka z uciskiem oraz sprobmatyzowanie kwestii w trzech jej wariantach. Ów motyw walki i dąże-

124 T. GADACZ: *Historia filozofii...*, s. 14.

125 Ł. KURDYBACHA: *Przedmowa*. W: *Historia wychowania*. Red. Ł. KURDYBACHA. T. 2. Warszawa: PWN, 1965, s. 7–8.



nie do pełni niezawisłego opisu możemy zestawić ze wskazaniem napięcia pomiędzy socjalistyczną, zaangażowaną perspektywą krytyczno-społeczną przy jednoczesnej skłonności do ujmowania wiedzy w modelu nauk ścisłych. Napięcie, które powstaje pomiędzy tymi dwoma sprzecznymi, jak pisze Iggers, aspiracjami, możemy wyrazić także relacją pomiędzy metonimią i synekdochą. Im bardziej narracja skłania się ku „wyższej sprawie”, im częściej dostrzega ją w fragmentarycznych zjawiskach, a tym samym prowadzi do integracji poznania w brzmieniu idei, tym bardziej jest synekdochiczna. Dzieło wielu autorów – a o takim przecież mówimy – nie mogło opierać się na precyzyjnych wyznacznikach pojęciowych, które zostałyby z pozycji jakiegoś konkretnego postrzegania dyscypliny narzucone, jednakże dominanta ideologiczna czyniła zadość czynnikowi integracji. Jeśli zaś dzieło zbiorowe ujęte tutaj jako kolektywny wysiłek równocześnie pretenduje do bycia gwarantem naukowej niezawisłości, obiektywizmu, tym samym przyjęta w nim perspektywa zostaje usankcjonowana pozytywistycznym ideałem nauki i staje się oczywistością – która zresztą zostaje wypowiedziana: „Te wszystkie instytucje oświatowe, ich geneza i działalność musiały być oczywiście uwzględnione w podręczniku. Stąd znacznie bogatsza treść tomu drugiego *Historii wychowania* niż tomu pierwszego. Sporo uwagi poświęcono także teorii pedagogicznej oraz ideologii oświatowej, oczywiście głównie postępowej, która wiernie towarzyszyła wszystkim dążeniom do zmian i reform, uogólniała ich znaczenie, uzasadniała konieczność, wskazywała nowe metody realizacji założeń wychowawczych”<sup>126</sup>. Zważmy, że pozytywizm jest o tyle niewywrotny, iż sam sankcjonuje swoje założenia, tzn. tak rozumiana obiektywna naukowość jest *de facto* postrzegana jako wynikająca z samej natury rzeczy czy świata – brak tu jednak świadomości, że owo odkrycie dokonane zostaje już właśnie na podstawie założeń tej wizji poznania. W efekcie powstaje tylko jeden tor dyskursu – wszak możliwość innych trybów narracji oznaczałaby istnienie różnych, sprecznych, niejednoznacznych obiektywizmów. Zauważmy, że także w analizowanym dziele tylko pozornie dopuszczona jest wielogłosowość. Kapitalizm czy światopogląd religijny nie stanowi innej odmiennej perspektywy, lecz tożsamość negatywną socjalizmu – jest niejako definiowany przez socjalizm jako jego przeciwieństwo. Zatem nie chodzi w pierwszym rzędzie o opowieść o ideach wychowania, lecz o dziejach realizacji tej „jedynej” jego opcji.

126 Tamże, s. 7.



To wykluczenie perspektywy, która uwzględniałaby panoramę możliwych narracji, ma także swoje inne jeszcze konsekwencje. Zauważmy, że już od książki Stanisława Kota następuje włączanie namysłu nad historią wychowania w ramy jej zainteresowań badawczych – rozważania te prowadził również Stefan Wołoszyn. Jednakże owa skłonność do samozwrotnego spojrzenia historii wychowania może wywoływać mechanizm replikowania jej metodologii, bowiem użyta perspektywa badawcza zostawia niebagatelne ślady w sposobach postrzegania przedmiotu jej zainteresowania – ów zaś wywołuje dobór podejścia, domykając ten układ sprzężeń. Moglibyśmy w tym kontekście rozważyć po raz kolejny Luhmannowski konstrukt układu autopojezytycznego. Jest punktem wymagającym szczególnej świadomości badawczej moment, w którym zgłębiająca przeszłość dyscyplina naukowa zaczyna studiować przeszłość własną. Spróbujmy rozważyć przykład: ilościowa strategia badań nad przeszłością wychowania przeniesiona na same zgłębianie dziejów historiografii wychowania „zarejestruje” to, co ilościowo jest mierzalne i w ten sposób zakreśli charakter samej historii wychowania jako dyscypliny naukowej. I tak też w przedmowie do pierwszego tomu Łukasz Kurdybacha zamieszcza fragment następujący: „Ponieważ okres ten [średniowiecze – przyp. Ł.M.] trwający przeszło 8 wieków nie należał w dziedzinie oświaty do najbardziej postępowych, poświęcono mu w pierwszym tomie ogółem tylko 135 stronic, czyli 1/8 całej objętości. Z tego tylko 26 stronnic, czyli mniej niż 1/5, przypada na wychowanie i szkolnictwo kościelne, najbardziej z natury rzeczy zacofane [...]”<sup>127</sup> (dalej natrafiamy np. na informację o pewnym radzieckim podręczniku, w którym dzieje ojczyste zajmowały 48% objętości tekstu); natomiast w *Historii wychowania xx wieku* odnajdujemy wyjątek następujący: „Dużą prężnością rozwojową wykazała się również w okresie II Rzeczypospolitej historia oświaty i wychowania. Dorobek badawczy tej dyscypliny mierzony rezultatami produkcji wydawniczej był duży, a wysoki poziom wielu publikacji zapewniał tej dyscyplinie ważne miejsce wśród nauk historycznych i pedagogicznych”<sup>128</sup>. Tym samym metonimiczny opis historii – zwłaszcza w pierwszym cytacie – jest zastosowany także w opisie metahistorycznym.

O tym, że wyliczenie czy w ogóle strategia ilościowa nie pozostaje bez głębokiej konsekwencji dla narracji, będzie w dalszej części mowa. Zauważmy

127 Ł. KURDYBACHA: *Przedmowa*. W: *Historia wychowania*. Red. Ł. KURDYBACHA. T. 1..., s. 9.

128 *Historia wychowania wiek xx*. Red. J. MIĄSO. T. 1..., s. 201 (cz. I, rozdz. 12: *Rozwój myśli i nauk pedagogicznych*. Oprac. L. GROCHOWSKI).

jednak w tym miejscu rzecz jeszcze jedną. Otóż, być może, jest tak, że w tropologicznym modelu rozwojowym nastanie „oczywistości” wydaje się znamionować zmierzch synekdochy. Przejście tej „ściany”, do której dochodzi świadomość synekdochiczna, oznacza wkroczenie poza naiwność (White zaliczał także trzeci trop do naiwnych) – w sensie dostrzeżenia równoprawności czy też niewspółmierności narracji – oraz związane z tym anulowanie trybu pozwalającego na niezawisłą oczywistość. Realizacją tych „wykroczeń” jest ironia<sup>129</sup>, która jednak, jak pamiętamy, rozwojowo może „zatrzymać” na pełnej negacji – pozostawić bez projektu. Rozważając tę sytuację, możemy zapytać, coż pozostanie, jeśli w socjalistycznym spięciu między chęcią do uprawiania nauki w modelu ścisłych dyscyplin i krytyczno-społecznym sednem doktryny skompromituje się idea generująca zaangażowanie. Scjentyzm?

W kontekście analiz trzeciej warstwy treści *Historii wychowania* pozostaje nam jeszcze zatem do rozważenia aspekt autorytetu cytatu oraz postaci w analizowanym tu podręczniku. Choć kwestia podejścia do cudzych słów wydaje się wrażliwa na autorską indywidualność<sup>130</sup>, uogólniając, możemy podkreślić, że cytat jest w analizowanej zbiorowej syntezie używany metonimicznie (przylega do prezentowanych przez historyka tez) tam, gdzie jest odzwierciedleniem idei postępowych. Natomiast o „zużyciu” cytatów moglibyśmy mówić w kontekście przytoczeń słów autorów niepostępowych. Ważne myśli w perspektywie nie-socjalistycznej zostają tu ukazane jako wsteczne. Nie bez znaczenia jest także nieobecność cytatów, która wynika zapewne z tej samej zasady wybiórczości i którą dyktuje dobór treści – pisałem już o tym. Zważmy również, że wykazanie tezy o klasowym charakterze wychowania wywołuje specyficzne podejście do postaci w prowadzonej narracji, bowiem uprzywilejowana perspektywa zbiorowa i szukanie w historii motywów zbiorowego wysiłku oraz ucisku klas na plan dalszy odsuwa

129 Zresztą ciekawą sferą tekstu podręcznika są różnego rodzaju grafiki i sformułowania ironiczne; zwykle służą one krytyce kapitalizmu, jednakże samo uruchomienie tego dyskursu nie jest bez znaczenia.

130 Należy podkreślić z pewnością duży wysiłek wydawniczy, który zaowocował jednolitym modelem przypisów i cytowań pomimo udziału tak wielu autorów w projekcie. Zwykle bywa zatem tak, że dosłowne przytoczenie co prawda nie jest lokalizowane przez dokładną informację bibliograficzną, lecz autor w tekście wskazuje na jego pochodzenie – mamy więc dostęp do informacji o osobie, której myśl zawdzięczamy, często też o tytule, z którego wyjątek pochodzi, bywa iż także o roku i miejscu wydania. Wydaje się za taką formą operowania przytoczeniami przemawiać aspekt dydaktyczny.

postawy wyrażnie indywidualistyczne. Autorytet postaci może zatem zostać uruchomiony głównie poprzez to, że staje się zapośredniczeniem tych wartości, o ile może zostać tą drogą dobrem kolektywnym. Stąd estetyka przedstawienia, której można się tu spodziewać, nie odbiega zbytnio od **pomnikowości** i realizowałaby się ona m.in. w całościowym traktowaniu podmiotu (zatem nie tylko w kontekście tematu, który jest wiodący dla narracji) oraz jego ideologicznej spójności. Podobnie rzecz ma się z „czarnymi charakterami” dziejowego postępu, co do których moglibyśmy użyć kategorii „anty-pomnik”, gdyby nie to, że termin ten został już wypełniony znacznie cenniejszym znaczeniem przez Franka Ankersmita<sup>131</sup>.

Niemniej pomnik ma także to do siebie, że nie może być powszechną figurą przedstawienia, dlatego w tekście winien być uważnie rozgrywany – stąd też zwroty: „Jeszcze dziś można się spotkać z twierdzeniami, że Kalwin był »ojcem oświaty ludu«, inicjatorem systemu bezpłatnych szkół. Twierdzenia te są niewątpliwie przesadne”<sup>132</sup>; „Ostrożną i bardzo w istocie rzeczy ograniczoną próbę zabezpieczenia zachodniego chrześcijaństwa przed ujemnymi konsekwencjami lekceważącego czy wprost wrogiego stosunku do wiedzy podjął niedługo po założeniu pierwszego klasztoru benedyktyńskiego Flavius Aurelius Cassiodorus (480–580)”<sup>133</sup>; „Na tle stanu oświaty elementarnej pod koniec pierwszej połowy XIX w. łatwiej zrozumieć i ocenić epokowe znaczenie dzieł Marksa i Engelsa”<sup>134</sup>.

Rozpoczynaliśmy niniejszą analizę trzeciej warstwy projektu Kurdybachy rozważaniami nad fikcjonalizacją autora – zakończmy tekstowym projektem odbiorcy. Zwróćmy zatem uwagę, że wskazana synteza opiera się na obrazie czytelnika, któremu należy dać szansę na poszerzenie wiedzy, lecz jednocześnie ograniczać tekstowe czynniki „rozpraszające” (wspomnijmy uwagę Kurdybachy o zajmującej potencjalnie pół tomu bibliogra-

131 Ankersmit rozważa antypomnik (*counter-monument*) jako taki, który z zasady znika, by tym samym przejść od dyskursu historii do formy pamięci i tą drogą zostać wartościowo zinternalizowanym (por. F. ANKERSMIT: *Postmodernistyczna „prywatyzacja” przeszłości*. W: TEGOŻ: *Narracja, reprezentacja, doświadczenie. Studia z teorii historiografii*. Red. E. DOMAŃSKA. Kraków: Universitas, 2004).

132 Ł. KURDYBACHA: *Przedmowa*. W: *Historia wychowania*. Red. Ł. KURDYBACHA. T. 1..., s. 353.

133 Tamże, s. 183.

134 Ł. KURDYBACHA: *Przedmowa*. W: *Historia wychowania*. Red. Ł. KURDYBACHA. T. 2..., s. 434.

fii, jeśli miałyby być kompletna) oraz ułatwiać zdobywanie kompetencji (nowoczesne odniesienia źródłowe i krytyczne, na które „stawia” redakcja, mają tu o tyle korzystne dydaktyczne znaczenie, że są – siłą rzeczy – nowe, więc dostępne; ten też aspekt był istotny przy ich doborze). Wydaje się zatem, że minimalizowanie w podręczniku wstępnych rozważań i dylematów dotyczących samej dyscypliny sprzyja dostrzeżeniu jego odbiorcy – także w tym względzie, że jest to synteza o jawnie oznaczonym światopoglądzie, który tekst stara się replikować; jest ona sprofilowana wychowawczo. Zresztą, autorzy, jak zaznaczaliśmy, zaopatrzeni są w znaczną świadomość edukacji permanentnej, której przecież jeszcze brakowało w książce Stanisława Kota.

Analizę trzeciej warstwy podręcznika pióra Stefana Możdżenia rozpoczynamy od kwestii autorytetu cytatu; chciałbym tu podkreślić dwie rzeczy. Pierwsza dotyczy stylu cytowań: jest on w znacznej mierze podobny do tego, który odnaleźliśmy w podręczniku redagowanym przez Łukasza Kurdybachę oraz Józefa Miąso. Mówimy tu zatem o sporadycznych dosłownościach przytoczeń, które nie są ujęte standardem przypisów. Zresztą, nie tylko w kontekście tej ostatniej uwagi w pewnej mierze znaczenie ma, że w pierwszym tomie z roku 2006 odnajdujemy ponad sto przypisów (przy czym nieraz są to krótkie tylko dopowiedzenia), ale już w tomie II jest ich kilka, w tomie III kilkanaście<sup>135</sup>. Prowadzić to może do anonimowości wiedzy z jednej strony, z drugiej zaś stać się walorem dydaktycznym. Gdy przeczytamy np. taką oto, nieodnajdującą swojego rozwinięcia wzmiankę: „Niewątpliwy wpływ na kształtowanie jego osobowości [św. Jana Bosko – przyp. Ł.M.] wywarło wychowanie rodzinne”<sup>136</sup> – zauważmy, jak wiele musiało się badawczo wydarzyć, by móc sformułować tego typu zdanie; tym bardziej, że jest ono wyrażone jako pewnik. Wydaje się zatem, że stoi za nim autorytet, któregoś z publikacji wymienionych na końcu rozdziału. Nie wiemy jednak, której – możemy próbować domyślać się po tytułach. Jednakże w efekcie narracja staje się uproszczona (dydaktycznie); autor wydaje się pamiętać o potencjalnym zarzucie faktograficznego obciążania tekstu, który wystosowany

135 Fakt stosowania przypisu jest istotny nie tylko z powodu tego, że stanowi przestrzeń dla aparatu informacyjnego i pozwala „odciążyć” w ten sposób właściwą opowieść. Przypis uruchamia także możliwość równoległej narracji – bywają niezwykle brawurowe teksty, w których właśnie największe fajerwerki dzieją się w przypisach, będących (auto-)komentarzem do głównego wywodu.

136 S. MOŻDŻEŃ: *Historia wychowania 1795–1918...*, s. 72.

został wobec *Historii wychowania* pod redakcją Łukasz Kurdybachy i który podkreśla Możdżeń od pierwszego tomu swojego *Zarysu*.

Drugi aspekt cytowań sprowadza się do tego, co nazwałbym „cichym” cytatem lub półcytatem. Jest cechą specyficzną narracji Stefana Możdżenia, że stosunkowo często zespala autorski głos z głosem postaci, którą przychodzi w podręczniku akurat opisać. Nierzadko nowy akapit nie jest już oparzony komentarzem wskazującym na to, kto głosił dany sąd lub skąd pochodzą słowa; oto przykładowy „osobny” fragment podręcznika: „Nauczyciel nie może sobie pod żadnym względem złośliwie żartować ze swoich uczniów, powinien wystrzegać się wszelkich swoich dziwactw i zbytniego pedantyzmu – gdyż są one uciążliwe dla dzieci i budzą w nich śmieszność, osłabia powagę a wraz z nią zaufanie uczniów do swojego nauczyciela, która jest tak konieczna w dobrym wychowaniu przyszłych pokoleń”<sup>137</sup>. Oczywiście kontekst można odczytać – tutaj akurat jest to wyraz poglądów Ksawerego Pietraszkiewicza – równocześnie jednak wypowiada go głos autora podręcznika. Podobny gest „ożywienia” opisu odnajdujemy np. we fragmencie, który stanowi wyjątek z rozdziału o Janie Henryku Pestalozzim: „Człowiek bez Boga – mawiał – nie jest człowiekiem, lecz barbarzyńcą”<sup>138</sup>. W efekcie zatem otrzymujemy tekst, który nie jest dosłownym przytoczeniem, lecz oddaje formę, którą ów cytat mógłby przyjąć. Być może głównym motywem i zyskiem z takiego sposobu przytaczania myśli jest nadanie opowieści lekkości – dodajmy, że często ów efekt udaje się osiągnąć.

Jeśli jednak wspomnieliśmy o postaciach podręcznika, to warto także zapytać o ich narracyjny autorytet. Wydaje się zatem, że występują tu dwa motywy. Pierwszy sprowadza się do powiązania postaci z kategorią – co dostrzeżliśmy w tekście Stanisława Kota, wskazując na niejako „narzędziową” wobec głównej myśli podręcznika rolę przywoływanych osób. Natomiast drugą moglibyśmy zasugerować przykładem rozdziału poświęconego wspomnianemu już Pestalozziem, którego Stefan Możdżeń nazywa „wielkim apostołem miłości bliźniego”<sup>139</sup>, stwierdzając także, że „był wielkim społecznikiem, filantropem, twórcą nowego programu szkoły ludowej, organizatorem szkolnictwa poszukującym nowych metod wychowania i nauczania. Walczył o oświatę ludu wiejskiego i odrodzenie ludzkości przez wychowanie powszechne. Wzoro-

137 Tamże, s. 329.

138 Tamże, s. 19.

139 Tamże, s. 19.

wał się na Rousseau, którego mgliste utopie przekształcał, nadając im realny kształt”<sup>140</sup>. Poza tymi ocenami całą notatkę wyznacza bieg życia dawnego pedagoga, wraz z wieloma biograficznymi szczegółami – bez dialogicznych czy krytycznych momentów – w czym moglibyśmy upatrywać budowania pomnikowego przedstawienia postaci, posiłkując się już czynionymi w tej kwestii rozważaniami.

W kontekście fikcjonalizacji odbiorcy warto wskazać na to, że autor podręcznika zaznacza, co następuje: „Wiedza wynoszona ze studiów powinna być wszechstronna, pogłębiona i otwierająca drogę do samodzielnych poszukiwań”<sup>141</sup>; zaś w innym miejscu: „Zajmowanie się historią wychowania ma dostateczne umotywowanie w zainteresowaniu, które w każdym człowieku wzbudza poznanie przeszłości”<sup>142</sup>. Dlatego też, Stefan Możdżeń przypisuje gatunkowej charakterystyce podręcznika także wartość informacyjną: „Sądzę, że podręcznik nie służy wyłącznie wyuczeniu się wytypowanych treści w okrojonych programach studiów, ale powinien spełniać funkcję informacyjną i na tym polega też wartość pracy”<sup>143</sup>; rzecz oznaczona jest podobnie w wydaniu z 2006 roku: „Praca przeznaczona jest nie tylko dla studentów kierunków pedagogicznych, ale także może służyć tym, którzy chcą zaczerpnąć wiedzy z zakresu naukoznawstwa i dziejów kultury”<sup>144</sup>.

Jeśli natomiast sytuować analizowany podręcznik na mapie tropologicznej, to, jak się zdaje, w znacznej mierze mamy do czynienia z budowaniem syntezy wiedzy obiektywnej o świecie opatrzonym skłonnością do metonimii – archiwizowania danych. Przytoczmy przykładowy fragment: „W latach 1851–1860 upadło 239 szkół, w tym 189 wiejskich (1850 r. – 751 szkół wiejskich, w 1861 r. – 554 szkoły na 22600 wsi). Znacznie lepiej rozwijały się szkoły rzemieślniczo-niedzielne, przeznaczone dla terminatorów. W roku 1833/34 było ich 5 z 1600 ucz., zaś w r. 1855 92 z 5530 uczniami, ale największa liczba uczniów przypadła na r. 1845 i wynosi 8010”<sup>145</sup>. Symptomatyczne w tym kontekście jest również to, że Stefan Możdżeń wraz z kolejnymi wydaniem swoich syntez odchodzi od rozważań dotyczących dylematów dyscypliny – *Zarys historii wychowania* dysponował szerokim wstępem metodologicz-

140 Tamże, s. 26.

141 S. MOŹDŻEŃ: *Zarys historii wychowania*. Cz. 1..., s. 11.

142 Tamże, s. 10.

143 S. MOŹDŻEŃ: *Historia wychowania do 1795...*, s. 13.

144 Tamże, s. 13.

145 Tamże, s. 207.

nym, gdy „pełnowymiarowa” *Historia wychowania* opatrzona jest zupełnie nieznacznym komentarzem tego typu. Byłby to zatem przykład świadomości narracyjnej sytuującej się pomiędzy trybem rozpoznawania dyscypliny a jawną synekdochiczną ideą – owo „pomiędzy” to metonimiczna wizja nauki, której celem jest zebranie pełnej, obiektywnej w sensie pozytywistycznym wiedzy o przedmiocie. Ta też obiektywność nie musi być na tym poziomie świadomości problematyzowana – chodzi o opis prawdy i nie zostaje tutaj podkreślone znaczenie jej narracyjności.

Spróbujmy jednak przemyśleć kwestię, którą już wcześniej w krótkiej wzmiance sugerowałem: podręcznik *Możdżenia* zostaje wydany w czasach, w których jawnie wyrażana oczywistość socjalistycznej synekdochy w wyniku wydarzeń społeczno-politycznych utraciła już swoją ideologiczną i ustrojową legitymizację. Jednakże, jak wskazywaliśmy, synekdocha staje się integrująca na różnych poziomach tekstu; te zaś im są głębiej położone, tym mniej wyraziste. Oczywista jest natomiast, podkreślmy raz jeszcze, idea, zatem wykazanie klasowego charakteru wychowania oraz perspektywa materializmu historycznego. Kłopot polega jednak na tym, że, zastępując ją nowymi okolicznościami światopoglądowymi, nie necessarily udaje się także dostrzec i rozważyć coś, co nazwałbym **fantomem stylu** socjalistycznej historiografii. Wszak nie jest tak trudnym do wyobrażenia wypełnienie „kaftana” narracyjnych reguł socjalistycznych syntez inną ideą (zwłaszcza projektu Łukasza Kurdybachy, bowiem praca Stefana Wołoszyna jest dziełem z pewnością socjalistycznie niedomkniętym). Wspomnijmy dwoistość marksistowskiej historiografii – jeśli porzucić jej krytyczno-społeczne zaangażowanie, na horyzoncie metodologicznych możliwości pozostanie to, co staje się twardą faktografią, która preferuje opis wychowania z perspektywy oświaty. Jeśli zrezygnować z motywu postępu rozumianego jako wyzwalanie się mas pracujących, nie oznacza to, że owa wyobraźnia chronologicznej postępowości przestanie „uwodzić” historiografa. Podobnie rzecz ma się w wypadku skłonności do obiektywizującego umiędzynaradawiania wniosków oraz fetyszu najnowszych opracowań czy brązowienia postaci-pomników.

Stefan Możdżeń, jak już zaznaczałem, we wstępie do *Historii wychowania* wydanej w roku 2000 (wznowionej w latach 2005 i 2006) nie prowadzi rozważań nad samą dyscypliną naukową, które pojawiły się w pierwszym tomie *Zarysu* z 1992 roku – zresztą rozważań cennych. W krótkim, nieco ponad dwustronicowym tekście nowszego podręcznika tego autora znajdujemy jednak kilka uwag, nad którymi warto się w kontekście czynionych analiz



zatrzymać; m.in. diagnozę następującą: „W okresie Polski Ludowej ukazało się kilka skryptów i podręczników [w przypisie autor wymienia dzieła pióra Wołoszyna, redakcji Kurdybachy oraz podręcznik Ryszarda Wroczyńskiego – przyp. – Ł.M.], które powstały w warunkach cenzury politycznej i w klimacie wszechobecnej presji ideologii komunistycznej, świadomym i celowym eliminowaniu pewnych faktów, ich doborze, zniekształceniu prawdy, co odbiło się na obiektywizmie opisywanych faktów, zubażaniu dorobku kulturalnego minionych pokoleń. Takie książki przyczyniły się do kalectwa intelektualnego tamtego pokolenia studiujących”<sup>146</sup>. Jednakże w bezpośrednim sąsiedztwie tego wyznania natrafiamy na następujące uwagi, co do konieczności i programu nowej syntezy: „Istnieje więc potrzeba nowego ujęcia kultury europejskiej jako dziedzictwa cywilizacji chrześcijańskiej z wykorzystaniem najnowszych polskich i obcych opracowań monograficznych, ukazujących bardziej obiektywnie rolę Kościoła w rozwoju nauki i edukacji europejskiej. [...] Takie opracowanie powinno ugruntować tożsamość narodową Polaków”<sup>147</sup>. Przyznam, że bliskie jest mi upatrywanie i polskiej, i europejskiej tożsamości w korzeniach chrześcijańskich i starożytnych (choć nie redukowałbym odmienności obydwu źródeł włączeniem w jedną linię rozwojową – odpowiedniejsza, moim zdaniem, wydaje się tutaj ekonomia napięć), lecz nie zmienia to faktu, że naprawdę trudno nie zadać pytania o „**podmianę**” **obiektywizmu** – z socjalistycznego na chrześcijański. Sugestia, którą tu formułuję, sprowadza się zatem do tezy, że *Historia wychowania* Stefana Możdżenia jest realizacją świadomości synekdochicznej jako spuścizny narracji syntez socjalistycznych. Zwróćmy uwagę na fragment następujący, będący wprowadzeniem do rozdziału V, tomu I: „Wychowanie i religia są nierozłącznymi dziedzinami. Pedagogika łączy się z nauką o Bogu. Cała nauka Boża, czyli Teologia jest wielkim traktatem pedagogicznym, obejmującym wychowanie ducha ludzkiego w jednostce i społeczności. Chrześcijaństwo jest największym wydarzeniem w dziejach ludzkości i wychowania. [...] Człowiek nie jest celem samym w sobie, ani nie jest wyłącznie dla państwa, ani dla społeczeństwa, ale dla nieba, dla Boga. Prawami człowieka są prawa moralne zawarte w dekalogu, który wprowadza ład we wszystkich kierunkach życia. Chrześcijaństwo rozporządza najwyższym autorytetem ziemskim, najwyż-

146 Tamże, s. 11.

147 Tamże; zapewne z przyczyny edytorskiej pomyłki stało się tak, że ostatni cytowany tu fragment podręcznika pojawia się w tym krótkim wstępie dwa razy (tamże, s. 12).



szym ideałem pedagogicznym, siłą nadprzyrodzoną, siłą warunkującą skuteczność wychowania”<sup>148</sup>. Struktura wszystkich trzech tomów realizuje ten program. Oczywiście, że wskazywana tu analogia z modelem syntez sprzed 1989 roku wymaga problematyzowania, które wykracza poza ramy przyjętych rozważań i zachowania miary w rozważaniu konsekwencji tego akcentu; choćby dlatego, że synekdocha nie jest tu tak jawnie agresywna – treści dyskwalifikowane są przemilczane (jednocześnie ta forma nie-pamięci wydaje się więcej historiograficznie zaprzepaszczać niż otwarta krytyka – syntezy pisane po 1989 roku milczeniem „wycięły w pień” treści i argumentacje podkreślane przez socjalistyczną historię wychowania).

W krótkim zakończeniu tomu I czytamy, że: „W starożytności położono podwaliny kultury europejskiej. [...] Te wartości przejęło chrześcijaństwo po upadku Cesarstwa Zachodnio-Rzymskiego, a na wschodzie zostało zachowane w Bizancjum. [...] Nauka średniowieczna po przezwyciężeniu wielu uprzedzeń sięgała do myśli antycznej i arabskiej, a nawet osiągnięć technicznych. [...] Chrześcijańskie posłannictwo zachęcało do poznania świata. Kościół patronował rozwojowi szkolnictwa wszystkich szczebli, a najpiękniejszym, autentycznym i trwałym osiągnięciem wieków średnich stały się liczne uniwersytety o charakterze międzynarodowym ze swoimi swobodami. [...] Do epoki odrodzenia panowała zupełna harmonia zasad wychowania sformułowanych przez wielu ojców i doktorów Kościoła”<sup>149</sup>. To zakończenie, przez swoją „lustrzaność” z tekstem wstępu, mogłoby zostać zwieńczone matematycznym: co należało wykazać.

Analizowaliśmy dotąd trzy tomy „pełnej” *Historii wychowania* Stefana Możdżenia, które w znacznej mierze opierają się na pomysły i treści *Zarysu historii wychowania* tego autora. Jednakże, jak wiemy, synteza ta w swoim pierwszym wydaniu doczekała się także tomu czwartego, którego autorką jest Teresa Hejnicka-Bezwińska. Nad tym tekstem teraz się pochylmy.

Otóż *Zarys historii wychowania (1944–1989)*. Cz. 4: *Oświata i pedagogika pomiędzy dwoma kryzysami* – bo tak brzmi pełny tytuł tomu – **nie jest kontynuacją**, czyli iv częścią książki Stefana Możdżenia, pomimo tego, że autorka we wstępie sugeruje ciągłość; nie jest nią także, pomimo że toczona w książce opowieść rozpoczyna się tam, gdzie zakończył ją autor trzycięściowej syntezy. Nadto właściwie **nie jest to podręcznik, ani też synteza**

<sup>148</sup> Tamże, s. 99.

<sup>149</sup> Tamże, s. 415–416.

gruntująca jakieś podstawy dyscyplinarnej wiedzy. Gdy czytamy ów tekst z perspektywy drugiej dekady XXI wieku, **nie jest to także książka aktualna** – zbyt wiele się wydarzyło i zbyt wiele zostało pomyślane, by można było wznowić ją dziś w pierwotnym jej kształcie. Zresztą, dzieło wydawniczo pomyślane jako czwarta część syntezy Stefana Możdżenia **nie towarzyszyło późniejszym wznowieniom** i wydaniom poprawionym całego podręcznika; stąd dysponujemy dziś jedynie krótkim w formie i niepozornym w formacie pierwszym wydaniem z 1996 roku. Nie jest to jednak koniec konstruowanego tu pasażu negacji. Książka ta **jest także niepewna**, w tym sensie, że ryzykowna, ale także **nie jest to tekst pisany z perspektywy historycznej**. I wreszcie wyrażmy ostatnie przeczenie, podwójne, kryjące w sobie projekt pozytywny: **nie jest to tekst nieświadomy**, zatem naiwny, w tym sensie, w jakim używaliśmy tego terminu za Whitem dla nazwania metafory, metonimii i synekdochy jako poziomów nieświadomych własnej dyskursywności. Także niniejsza notatka nie jest, tym czym się zapewne zdaje – krytyką przywołanej publikacji (większość z tych uwag wypowiada o swoim tekście sama autorka) – a tkającą ją negacja, niech będzie tutaj tropologicznym zwiaśtunem.

Teresa Hejnicka-Bezwińska swój tekst poprzedza wstępem nakreślającym pokrótce niemożliwość jego napisania. Otóż problematyczność syntezy dziejów wychowania opartej na latach 1944–1989 tkwi m.in. w tym, że był to okres historiograficznego „zakłamania” oraz zorganizowanego niszczenia archiwaliów – nadto jeśli odwołać się do jakichś badaczy, którzy są w stanie ów okres krytycznie przemyśleć, to zwykle wskazane lata są jednocześnie ich czasem biograficznym; m.in. kłopotliwe jest już samo nazywanie opisywanych zjawisk (PRL? okupacja? ograniczona suwerenność? – ostatecznie wskazany zostaje ostatnie z wymienionych określeń). Dlatego też autorka stwierdza (zacytujmy fragment w nieco szerszym brzmieniu dla częściowego ugruntowania negacji, które wymieniłem na wstępie rozwijanego wątku):

Z wyżej wymienionych powodów niniejszy tekst nie może spełniać wymagań stawianych pracom mającym charakter podręczników. Istotą podręczników jest bowiem to, że są one kompendium wiedzy „pewnej” – zweryfikowanej w dyskursie naukowym. Ryzyko pisania pewnej syntezy przed weryfikacją elementów cząstkowych, stanowiących przesłanki dla formułowanych tez, jest duże. Mam także świadomość, że tekst ten łatwo poddawać się może tendencyjnym i jednostkowym interpretacjom cząstkowym, które w sposób zasad-

niczy będą wypaczały intencje autora. Fragmentaryzacja wiedzy i jej różnorodność oraz zróżnicowana prawomocność w odniesieniu do lat 1944–1989 wymaga jednak podjęcia takiego właśnie ryzyka<sup>150</sup>.

Wobec tych dylematów autorka we wstępie osadza kolejne, podstawowe kategorie: m.in. sowietyzację i totalitaryzm; a wskazane sformułowanie zadań podręcznika w kontekście własnego tekstu jest również akcentem fikcjonalizacji odbiorcy, o który także zwykliśmy w analizie warstwy trzeciej pytać. Ważnym aspektem nie tylko dla odsłonięcia przyjętej przez autorkę metodologii badań, ale też dla samego czytania tekstu, o którym mowa, staje się wskazanie we wstępie na trzy możliwe poziomy interpretacji: 0 – naiwność, 1 – uzasadnienia w ramach jednej dyscypliny, 2 – metanaukowe syntezy wiedzy. W kontekście świadomości narracyjnej zauważmy zatem, że autorka w ramach metatekstowych rozważań pyta o warstwę problematyki tekstu oraz warstwę kategorii; natomiast w kontekście poziomów interpretacji moglibyśmy dostrzec wskazanie na źródła reguł sensu lub nawet model świadomości tropologicznej (0 – metafora, 1 – metonimia i synekdocha, 2 – ironia).

W opisie warstwy pierwszej został już wskazany problem, który organizuje czwarty tom analizowanego projektu historiograficznego; przytoczmy raz jeszcze: „Pytanie o historię wychowania w latach 1944–1989 zadane w perspektywie humanistycznej w istocie jest pytaniem o warunki, w jakich kształtowała się kondycja społeczna obywateli, mierzona standardami o charakterze edukacyjnym. Jest to zatem pytanie o dziedzictwo i spuściznę minionego ładu społecznego”<sup>151</sup>. Tryb ironii, który neguje treść dosłowną, i po tej negacji daje szansę na powtórne zadanie pytania i dyskursywnie świadomy projekt pozytywny, każe raz jeszcze, już w warstwie trzeciej o ów problem zapytać. Wydaje się, że status tekstu, który zaproponowała Teresa Hejnicka-Bezwińska, przybiera postać matrycy przygotowawczej dla klasycznego podręcznika – dla „kompedium wiedzy »pewnej«” (używając słów samej autorki), którego powstanie wymaga przezwyciężenia zakłóceń w myśleniu o czasach

150 T. HEJNICKA-BEZWIŃSKA: *Zarys historii wychowania...*, s. 12. Ironia jest szczególnie wrażliwa na złą wolę interpretacyjną lub brak kompetencji lekturowych. Komentarz, który niniejszym czynię wobec książki Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej, jest także objęty tym ryzykiem – miejscami bowiem i w pewnym sensie „robi” to, o czym mówi; chciałbym, by przytaczane słowa autorki były także wskazaniem koniecznego ryzyka, jakie podejmują prezentowane rozważania.

151 Tamże, s. 17.

„ograniczonej suwerenności” i tym samym sformułowania treści „zweryfikowanej w dyskursie naukowym”. Tuż po przemianach 1989 roku siłą rzeczy możliwa jest perspektywa, która domaga się następującego wyznania: „**Wiedza o procesie poznawczym i jego deformacjach** oblige mnie jednak do zapobiegania i przeciwstawiania się możliwym nieporozumieniom, tym bardziej że intencją moją nie jest aprioryczny i autorytarny przekaz informacji (wiedzy), ale próba **wejścia w dyskurs** z odbiorcami niniejszego tekstu”<sup>152</sup>. Tekst winien zatem być inicjującym dla dialogicznego ruchu myśli, która ustabilizuje niejako opowieść o powojennej historii wychowania.

Tymczasem właśnie owo ostatnie wytłuszczenie odczytajmy jawnie wbrew intencjom autorki. Otóż wejście w dyskurs chciałbym rozumieć – i wiele z fragmentów analizowanego tekstu czyni zadość tej interpretacji (i przed fragmentarycznością odczytań przestrzegała autorka...) – jako włączenie w pole dyscyplinarnego namysłu historii wychowania problematyzowania dyskursywnej świadomości narracji historycznowychowawczej. Chodzi o podejście, zgodnie z którym rozpoczynanie narracji historycznowychowawczej jest obarczone momentem „wejścia w dyskurs”, tzn. poprzez osadzenie w danym trybie wypowiedzi i odwołanie się do tych, a nie innych, praktyk komunikacyjnych już dokonuje się rozstrzygnięć merytorycznych. W tym sensie książka Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej byłaby próbą nowego języka historii wychowania (wobec wyczerpania synekdochy ideologii socjalistycznej) oraz cenną metanarracją, która daje narzędzia do rozważania dyscyplinarnej dyskursywności.

Jeśli więc sugeruję, że w pewnej mierze wstęp do iv części *Zarysu* wykonuje pracę nad dyskursem historii wychowania, to także na podstawie stylu cytowań, które w książce się pojawiają – a dokładniej mott, które są w stanie zorientować czy też sprofilować lekturę konkretnej części. Symptomatyczne jest również to, że pierwsze motto umieszczono już na stronie tytułowej książki i rozpoczyna się od, jak się zdaje, znamiennego dla syntez historycznowychowawczych tematu: „Zagadnienie nowego człowieka” (por. początki książek Kota i Wołoszyna). Owe przywołania często są bardzo wieloznaczne, co właśnie chciałbym uznać za otwarcie na drogi interpretacji i poszukiwania słownika dla dyscypliny. Cytaty, które znajdują się w tym statusie, mogą „mówić”, tzn. nie są ledwie przylegającym dodatkiem do argumentacji, lecz otwierającym różne lektury i konteksty elementem gry znaczeń.

152 Tamże, s. 12–13.

Podkreślmy też jeszcze jedną, istotną kwestię, którą autorka wyraża ledwie krótkim wtrąceniem: „Środowisko pedagogów – należą do niego także historycy wychowania – ma świadomość trudności badawczych związanych z badaniem najnowszych dziejów oświaty, edukacji i pedagogiki polskiej”<sup>153</sup>. Oczywiście, wtrącenie to zaczyna znaczyć wobec toczących się od wielu już dekad rozważań nad historycznością i pedagogicznością historii wychowania, co w konsekwencji prowadzi również do wyobrażeń o akademickim podziale pracy. Tym samym, jak sądzę, ugruntowalibyśmy jeszcze jedną negację, która wcześniej wybrzmiała: książka Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej skłania się ku optyce pedagogicznej, przez co nie jest pisana z perspektywy „historycznej” historii wychowania i, wobec odmiennej świadomości narracyjnej, nie jest kontynuacją projektu Stefana Możdżenia.

Przy okazji poprzednich podręczników mówiliśmy o nasyceniu faktograficznym ich narracji jak o w znacznej mierze pokłosiu założeń „wyższego rzędu” – albo budowania „pierwszego” archiwum dyscypliny albo synekdochicznej estetyki wiążącej pozytywistyczną naukowość z ideą, jak to było w wypadku socjalizmu<sup>154</sup>. Tym razem czytamy książki spisane już w czasach bardzo nieodległych, których dodruki nadal dostępne są na półkach księgarskich i perspektywa tworzenia syntez jest już nieco inna. Wobec osiągniętej w XX wieku większej stabilizacji dostępu do archiwaliów (kilkakrotnie wydawano wybory źródeł do historii wychowania) oraz wobec nie tak opresywnej ideologii (lub nie tak oczywistej – nie rozstrzygajmy) obciążenie faktograficzne w znacznej mierze staje się już kwestią autorskiego wyboru, przyjętego stylu narracji. Wobec podręcznika redagowanego przez Łukasza Kurdybachę i Józefa Miąso formułowane były zarzuty związane zarówno z pominięciami kluczowych kwestii, jak i przeciążeniem faktograficznym; lata 90. i początek wieku XXI zaowocowały wydaniem kilku zarysów historii wychowania, gruntując także minimalistyczne podejście do tematu. Zatem gdy pojawiały się najnowsze podręczniki do historii wychowania, zagadnienie faktograficznego nasycenia wybrzmiało już w obydwu swoich biegach.

Stefan Możdżeń tak oto pisał o syntezach Stanisława Kota: „Autor oparł się nie tylko na najlepszych podręcznikach obcych i starannie dobranych

153 Tamże, s. 10.

154 Można bronić tezy, że dla socjalizmu poważnym walorem „twardego” ujmowania nauki była jej laickość – wspomnijmy znamienne: „Boga niet!”, Jurija Gagarina w trakcie naukowego sukcesu pierwszego lotu człowieka w kosmos.

monografiach, ale dał również w niektórych rozdziałach wyniki długoletniej własnej pracy badawczej. Całość była wypróbowana w wykładach: układ i styl nosi piętno żywego kontaktu ze słuchaczami, liczenia się z nastrojem audytorium, dbałości o większe zainteresowanie przez podanie barwnych szczegółów<sup>155</sup>. W stylu tym możemy dostrzec ów przedstrukturalny (raczej metaforyczny) poziom wiedzy (wspomnijmy także uwagi wskazujące na świadomość metaforyczną jako charakterystyczną dla przekazu o cechach tekstu mówionego). Niemniej owe „żywe” piętno, które odciska na narracji wykładowa „lekkość” stylu Stanisława Kota, sprawia, że podręcznik czytany jest po dziś dzień. Opowieść Stanisława Litaka również jest – jak zaznacza sam autor – efektem dwudziestu lat wykładów; choć równocześnie we wprowadzeniu do tomu pierwszego odnajdujemy wyznaczenie: „Inny jest jednak język »mówiony«, a inny »pisany«. Dlatego tekst w wielu miejscach odbiega od wykładu. Z wykładami związana jest tylko ogólna jego koncepcja”<sup>156</sup>. Myślę jednak, że znamienity historyk (poza historią wychowania zajmujący się także historią Kościoła i geografiami historyczną) mógł nie docenić pracy, która się w tym długim czasie opowiadania o historii wychowania dokonała i którą w tekście można dostrzec – nade wszystko w sferze języka. Dwie dekady dbania o słowo zbliżyły do ideału tekst, w którym nie ma żadnych redundancji. Czytając pierwszy tom *Historii wychowania* i zastanawiając się nad jego narracją, można dojść do wniosku, że naprawdę nie ma tu niczego zbędnego. Przytoczmy przykładowy akapit:

Car wysłał również młodzież na studia zagraniczne. Młodzieży tej przewodniczył Wasyl Tatiszczew (1689–1750), zdolny samouk, człowiek myślący już w kategoriach Oświecenia. On też był organizatorem założonej na Uralu w 1721 roku pierwszej szkoły górniczej w Rosji. Podobnych szkół powstało później w tym regionie więcej. Zostały one poddane pod nadzór Centralnej Szkoły Górniczej powstałej w Jekaterynburgu. W pracy pt. *O przydatności nauk i szkół* Tatiszczew dowodził, że nauka powinna kierować całym życiem. Postulował rozwój oświaty ludowej. Zwracał uwagę na praktyczne znaczenie nauki<sup>157</sup>.

155 S. MOŹDŻEŃ: *Zarys historii wychowania*. Cz. 1..., s. 13.

156 S. LITAK: *Historia wychowania*. T. 1, s. 9.

157 Tamże, s. 248–249.

Każde zdanie niesie nową informację – nie ma rozwidleń narracji, opowieści równoległej, przypisów (także pokłosie wykładowej formy?) czy też zmiany tempa opowieści. Wszystkie fakty przylegają do zapowiedzianego zagadnienia; naukowy, faktograficzny profesjonalizm, ale też – ciężki oddech czytelnika. Zauważmy, że podobne faktograficzne listy, nieopatrzone oceniającymi operatorami z uwagi na dbanie o zminimalizowanie obecności autora lub możliwie duże „upakowanie” faktów w tekście wraz z wrażeniem obiektywności sugerują także równorzędność wyrażanych informacji. W możliwym radykalnym efekcie tej sytuacji otrzymujemy albo zaproszenie do samodzielnego układania hierarchii albo glejt dla zrzeczenia się wartościowania. Jednak i to nie wszystko. Italo Calvino pisze rzecz następującą:

ale ja wierzę w silniejsze oddziaływanie zwięzłego streszczenia, gdzie wszystko pozostawione jest wyobraźni i gdzie szybkość następowania po sobie faktów stwarza poczucie nieuchronności<sup>158</sup>.

Pozostawmy na boku podkreślaną przez Calvino przyjemność lektury (choć to także kwestia merytoryczna) i pomyślmy o impulsach, które ten znamienity literaturoznawca oferuje dla rozważania treści podręcznika. Choć w oryginale myśl ta została wyrażona wobec fikcji, wydaje się, że nawet bez czynionego już wielokrotnie zbliżania myślenia o historiografii do kontekstu literackiego, możemy dostrzec jej zasadność na polu teorii pisarstwa historycznego. Teza jest zatem taka: streszczenie wzmacnia wrażenie nieuchronności. Skondensowanie narracji prowadzi do poczucia: to musiało tak być. Zauważmy zatem, że tą drogą styl pośrednio potwierdza prawdziwość tekstu, a przedstawiane fakty wydają się istotne jako elementy rozwojowej linii. Zresztą podobnie jest w wypadku tomu drugiego – tutaj, co prawda, częściej pojawiają się szersze i nieco emocjonalne językowo opisy (zwłaszcza w kontekście deskrypcji „oddziaływań ideologii totalitarnych”), ale „polityczna” prędkość wydarzeń wydaje się niwelować ten efekt. Nadto w każdej z dwóch części tej opowieści o historii wychowania możemy wskazać wydarzenie, do którego owa nieuchronność prowadzi, rzutując znacznie na wydźwięk całej treści: tom pierwszy dobiega do „Wielkiej Rewolucji Francuskiej, czyli do wykształcenia się nowoczesnego szkolnictwa, oraz w dużym stopniu także

158 I. CALVINO: *Wykłady amerykańskie. Sześć przypomnień dla przyszłego tysiąclecia*. Przeł. A. WASILEWSKA. Warszawa: Czuły Barbarzyńca Press, 2009, s. 44.



wychowania, w ramach struktur państwowych”<sup>159</sup>, zaś tom drugi kończy swój opis podrzędziółem *Odzyskana demokracja*, a ostatnia notka dotyczy bujnego rozwoju szkół niepaństwowych.

Inną kwestią, która łączy się ze wskazanymi uwagami, jest wycofanie z narracji głosu autorskiego. Nieobecność ta objawia się nie tylko we wspomnianym dążeniu do narracji obiektywnej, ale także w braku źródeł wiedzy i dylematów dotyczących samego prowadzenia opowieści; niesie to ze sobą również niemożność dialogu, wobec czego czytelnik nie jest w stanie weryfikować treści (nawet nie przyjdzie mu to do głowy) czy zapytać o inne interpretacje. Narracja jest prowadzona z obiektywnego, „boskiego” punktu widzenia, a wybór z bibliografii zamieszczony na końcu książki i brak przypisów sprawiają, że owego głosu podważyć nie sposób. Oczywiście, taki kształt narracji może być motywowany aspektem dydaktycznym. Przekazywanie wiedzy, które nie budzi wątpliwości i przez to jest mniej energochłonne (tak dla ucznia, jak i nauczyciela), stanowi wiekową tradycję podręczników i autorytarność takich tekstów została sprawdzona w ogniu niejednej sytuacji wychowawczej. By wyrazić rzecz dobitniej, przytoczmy obrazowy komentarz Gastona Bachelarda:

Otwórzcie współczesny podręcznik: nauka jest tu ukazana zgodnie z ogólną teorią. Charakter organiczny jest tak wyraźny, że z trudem można przebrnąć przez kolejne rozdziały. Ledwie przeczytamy kilka pierwszych stron, a już przestaje się do nas przemawiać w sposób zdroworozsądkowy i w ogóle nie słucha się pytań czytelnika. Wyrażenie „drogi czytelniku” zostaje zastąpione surowym ostrzeżeniem: „uważaj, uczniu!” Książka stawia swe własne pytania i ona tu dowodzi<sup>160</sup>.

Nie zapominajmy jednak, że mówimy o książce, która dedykowana jest czytelnikom na poziomie szkoły wyższej oraz – jako głos w dyskusji nad stanem dyscypliny – środowisku badaczy.

Oczywiście, to, że postać autora w obydwu tekstach jest nieobecna, winniśmy także wiązać z aspektem fikcjonalizacji nadawcy; rozwińmy go zatem o jeszcze jedną kwestię. Dotyczy ona wiązania autorów z autorytetem instytucji; zwróćmy uwagę na następujący fragment tomu pierwszego: „Niniejsze

159 S. LITAK: *Historia wychowania*. T. 1, s. 10.

160 G. BACHELARD: *Kształtowanie się umysłu...*, s. 34.



opracowanie jest nieco szersze, niż przewiduje aktualny program uniwersytecki. Jego zakres treściowy jest bardziej zgodny z założeniami Uczelni autora”<sup>161</sup>. Natomiast w pierwszym zdaniu tomu drugiego czytamy: „Przed rokiem, jako wspólne przedsięwzięcie Wydawnictwa WAM i Wyższej Szkoły Filozoficzno-Pedagogicznej »Ignatianum« w Krakowie, ukazał się pierwszy tom nowego podręcznika akademickiego *Historia wychowania. Do wielkiej rewolucji francuskiej*, autorstwa Stanisława Litaka, profesora Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego”<sup>162</sup>; także i w tym tomie podkreślone zostaje ponadstandardowe podejście do stawianych odbiorcom wymagań: „Elementy tradycyjnie obecne w opracowaniach dziejów oświaty i wychowania, takie jak opis rozmaitych systemów szkolnych czy cywilizacyjny kontekst zmian w zakresie edukacji, zostały w tym tomie rozszerzone ponad potrzeby dotychczasowych programów nauczania”<sup>163</sup>. Stworzony został zatem trójkąt odniesień – autorzy, instytucje i wyobrażenie o wymaganiach stawianych budowanej w podręczniku wiedzy. Tak więc autorytet autorów i instytucji jest także budowany na oznaczeniu troski (większej niż ministerialna) o dyscyplinę i jej adeptów.

Idźmy dalej w analizach tropem autorytetu – tym razem pochyłmy się nad kwestią cytatu. Stanisław Litak opatrzył główne części swojego tekstu mottami, które wydają się być pewnego rodzaju reprezentacjami idei czy tendencji w danym rozdziale zawartych. Co ciekawe, pojawiają się tu też fragmenty „spoza” okresu, który akurat staje się przedmiotem opisu – np. cytaty z tekstu Stanisława Kota czy rosyjskiego historyka Lwa Gumilowa. Zresztą, autor pierwszego tomu także już we właściwym tekście wykorzystuje cytaty, które wywodzi nie ze źródeł historycznych, lecz z komentarzy do nich (stąd przywołany jest np. Jacques Le Goff, Henri-Irénée Marrou, Michel Banniard) – rzecz jest sporadyczna i dotyczy drobnych, merytorycznie mało znaczących wtrąceń, ale w kontekście przypisywanego znaczenia słowu obcemu możemy ją uznać za znamienne. Natomiast przytoczenia często oznaczane są tu jedynie wskazaniem na postać autora – bywa, że też tytułem tekstu, z którego pochodzą. Ich rola jednak zwykle sprowadza się do stosunkowo krótkiego dopowiedzenia dla danego fragmentu wywodu podręcznika. W tomie drugim również znajdziemy odwołanie do słów innego historyka (np. Normana

161 S. LITAK: *Historia wychowania*. T. 1, s. 10.

162 J. DRAUS, R. TERLECKI: *Historia wychowania*. T. 2, s. 9.

163 Tamże.

Davisa), jednak syntezy Józefa Miąso, Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej, a także, jak sądzę, wiele światła rzucające na konteksty edukacji w XX wieku opracowania Władysławy Szulakiewicz – choć wymienione w bibliografii – nie pojawiają się w tekście. W tomie drugim cytaty również „przylegają” do wywodu, niemniej, impulsu dla zorientowania lektury danej części w postaci motta tutaj już nie odnajdujemy.

W kwestii autorytetu postaci rzecz ma się odmiennie w obydwu częściach. Stanisław Litak dość często zatrzymuje się na dłużej przy bohaterach opowieści. Jednym z nich jest Jan Amos Komeński, któremu autor dedykuje kilka formalnie wyrażonych, lecz pełnych uznania uwag: „niewątpliwie największy pedagog czasów nowożytnych”<sup>164</sup>, którego koncepcja „odznaczała się dużą zwartością i nowoczesnością. Pomijając jej milenarystyczną utopię, zawarta została w niej myśl, która legła u podstaw organizacji szkolnictwa nowożytnego”<sup>165</sup>. Samych jednak postaci w dość zróżnicowanej na poziomie podrozdziałów strukturze książki pojawia się wiele.

Natomiast w wypadku tomu drugiego, tematyczna charakterystyka domagała się w kontekście udziału w narracji osób raczej opisu epizodycznego. Jeśli zaś idzie o strukturę, to jest ona metonimiczna – wydaje się, że układ dyktuje faktografia archiwum. Główną dominantą mogłaby być tu chronologia, jednakże tematyczne podziały sprawiają, że dany okres jest omawiany nie jeden raz. Podział treści przypomina nawet pewną niekonsekwencję, którą wskazywaliśmy w podręczniku Stanisława Kota – nie ma tu tematycznej spójności.

I. Wiek XIX – początek cywilizacji przemysłowej

II. Systemy szkolne w XIX wieku

III. Rozwój nauk pedagogicznych w XIX wieku

IV. Polska oświata pod zaborami

V. Polska myśl pedagogiczna w dobie rozbiorów

VI. Wielka wojna i jej skutki

VII. Świat między wojnami

VIII. Idee i wychowanie

IX. Powojenne przyspieszenie

X. Opieka nad dzieckiem

XI. Szkolnictwo

XII. Szkolnictwo specjalne

164 S. LITAK: *Historia wychowania*. T. 1, s. 187.

165 Tamże, s. 193.

XIII. Oświata dorosłych

XIV. Sport i rekreacja

XV. Współczesne koncepcje pedagogiczne

XVI. Polska wobec wyzwań xx wieku

Osobnej wzmianki w kontekście tomu drugiego wymagają elementy graficzne, w które jest on opatrzony. Rozważaliśmy już tę kwestię, wskazując na ich zwykle metonimiczny charakter – to niejako dokumentacja dołączona do informacji historycznych. Wskazywaliśmy także na wyłaniające się stąd ogólne tendencje tematyczne (zdjęcia szkół, postaci). W wypadku podręcznika, o którym mówimy, treść przeplatana jest bogatym zbiorem czarno-białych grafik, które pochodzą – jak zaznaczył wydawca – z Biblioteki Naukowej Księży Jezuitów w Krakowie. Niemniej w tomie drugim – oprócz zupełnie dobrych, trafnych grafik – pojawiają się zdjęcia, które mogą budzić wątpliwości, jeśli potraktujemy je jako element poszerzający wiedzę i uwzględnimy, że podręcznik jest jednak przeznaczony dla wyższych uczelni<sup>166</sup>. To, co można pomyśleć w tym kontekście, to wiązanie znacznej liczby dołączonych grafik z autorytetem samego tekstu (byłby to zatem autorytet przyległości – nie wywodzony z idei) lub infantylizacja odbiorcy. Podobnie komentować można umieszczanie na marginesach kart podręcznika miniatur okładek książek, które w tekście są wspomniane.

Rozpocznijmy opis najnowszego z analizowanych podręczników od przytoczenia fragmentu, który znajduje się we *Wprowadzeniu do serii Pedagogika Nauce i Praktyce* pióra jej redaktora, Bogusława Śliwerskiego. Wyjątek ten, to krótki opis postaci samego autora syntezy, który odczytajmy w kontekście fikcjonalizacji nadawcy tekstu: „Autorem jest nestor polskiej pedagogiki, członek rzeczywisty Polskiej Akademii Nauk, emerytowany profesor Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego, wybitny dydaktyk, komparatysta i historyk myśli pedagogicznej, wydawca i redaktor przekładów najznakomitszych ekspertów światowej pedagogiki [...]”<sup>167</sup>. Po cytowa-

166 Kilka podpisów (w nawiasach podaję opis tego, co zdjęcie przedstawia): *Wychowanie poprzez przyjaźń* (toast kilku osób na pikniku), *Turystyka górską* (trzech chłopaków siedzi na trawie w górach), *Kajakarstwo* (czwórka kajakowa), *Kształcenie muzyczne* (kilka osób z instrumentami), *Rola muzyki w życiu młodzieży* (zdjęcie 10 osób z instrumentami dętymi), *Sport od najmłodszych lat* (chłopak przy golfowym dołku), *Młodzież krajów zachodnich* (kilka osób siedzi na ziemi), *Świat dziecka* (sześciu chłopaków patrzy w wodę).

167 B. ŚLIWERSKI: *Wprowadzenie do serii Pedagogika Nauce i Praktyce*. W: C. KUPISEWICZ: *Z dziejów teorii...*, s. 8.

nym fragmencie następuje opis książki Czesława Kupisiewicza – *de facto* jest to wręcz analitycznie nastawiona i dobrze skonstruowana recenzja; jej wydzwięk można sprowadzić do słów, że autor syntezy „dokonał rzetelnego i arcyciekawego studium historyczno-porównawczego powszechnych dziejów myśli i praktyki wychowania”<sup>168</sup>. Bogusław Śliwerski uruchamia tu kilka bardzo cennych pytań, które można traktować jako pewnego rodzaju „stelaż” dla myślenia o syntezie historiograficznej w ogóle (pojawia się m.in. kwestia pola tematycznego, autorytetu postaci, osadzenia paradygmatycznego czy autorytetu źródeł). Niemniej pytania owe odczytać możemy jedynie między wersami pozytywnych (bardzo) na nie odpowiedzi.

Ponadto nad serią wspomnianych podręczników – będzie jeszcze o niej mowa – patronat objął Komitet Nauk Pedagogicznych Państwowej Akademii Nauk, o czym informuje m.in. logo umieszczone na okładce (tam też widnieje gatunkowa kategoryzacja tekstu – podręcznik akademicki), zaś sam autor ma w swoim dorobku m.in. syntezę historii dydaktyki, co dodatkowo gruntuje redaktorski wybór pióra, któremu zadanie spisania podręcznika do historii wychowania zostało powierzone. Zbierzmy zatem kodyfikatory, więc pozatekstowe nośniki uznania, o których mówiliśmy i z których czerpie tekst (niektóre z nich znajdują swoje szersze rozwinięcie w opisie warstwy czwartej, inne jeszcze w części niniejszej, choć w odmiennym kontekście):

- Biografia naukowa „nestora polskiej pedagogiki”;
- Prekursorstwo „życzliwie ocenianych” *Szkiców z dziejów dydaktyki*;
- Patronat KNP PAN;
- Marka oficyny wydawniczej;
- Gatunkowe oznaczenie na stronie tytułowej: podręcznik akademicki;
- Inicjująca dla serii wydawniczej o znacznych aspiracjach naukowych pozycja podręcznika (pierwszy w kolejności);
- W ramach wprowadzenia do serii profesorski tekst o charakterze recenzentkim – bardzo wysoko oceniający podręcznik.

Daleko jest posunięty dydaktyzm podręcznika – chyba po raz pierwszy w chronologicznym ciągu syntez, które analizujemy, główny nacisk narracyjnych starań zostaje położony na skuteczności przekazu komunikowanych treści, a nie walce o adekwatne oddanie pola dyscyplin. Krótka forma zarysu, małe jednostki tematyczne (podział na postaci) wzbogacane grafikami, bardzo częste podsumowania i uwagi dalekiego zasięgu – szeroko zakrojone

168 Tamże.

uogólnienia – wyjaśnianie pojęć, podkreślanie kwestii kluczowych i częste przedstawienia poglądów w punktach – i wreszcie, jak zaznacza Bogusław Śliwski: „Nie ma tu potrzeby skupiania się na tym, co współczesną młodzież odpycha od tego typu rozpraw, a mianowicie na tak zwanych suchych faktach i datach”<sup>169</sup>. Wszystko to czyni podręcznik przyjaznym w użyciu, lecz koszty, które trzeba było w związku z tym ponieść, są znaczne – o tym nieco później. Teraz zauważmy, że strategia narracyjna, z którą mamy do czynienia, staje się integrująca. W tej integracji objawia się zresztą kunszt nestora polskiej pedagogiki, który był w stanie dokonać skondensowania dorobku polskiej i zagranicznej historiografii wychowania – wraz z dodatkowymi jej kontekstami – i ułożyć w spójną, ciągłą narrację. Czy jednak, rzeczywiście, można w tym dydaktycznym „naczytniu” zawrzeć to, co byłoby w stanie zaszczerpić w adeptach nauk o wychowaniu – używając sformułowania Stefana Wołoszyna – zmysł kultury pedagogicznej? Pomyślmy o merytorycznych wymaganiach, które stawia studentom książka Czesława Kupisiewicza (ale także inne „zarysy”) – w kontekście wcześniejszych tekstów są one po prostu znacznie niższe.

Sam autor wyprzedza swoim wstępem do podręcznika tę ostatnią uwagę: „Książce tej nadałem [...] formę nie tyle klasycznego podręcznika historii wychowania, ile jego szkicu, wstępnego zarysu czy materiału wyjściowego [...]. Niniejsza książka różni się zatem od konwencjonalnych podręczników historii wychowania we wspomnianym zakresie, przy czym najwyraźniej dotyczy to objętości”<sup>170</sup>. Zatem **nie jest to klasyczny, konwencjonalny podręcznik** (szkoda że nie odnajdujemy tu rozwinięcia tego, czym właściwie jest klasyka podręcznika) – raczej wiedza wstępna; jak się wydaje, otrzymujemy dostęp do wiedzy wyjściowej dla studiowania historii wychowania (inaczej charakteryzuje książkę omawiany tu wstęp do serii).

Rozważmy źródła, które wskazuje autor jako podstawę dla sformułowanej syntezy: „Przy pisaniu tego podręcznika korzystałem z wielu **źródeł**. Najważniejszym były krajowe i zagraniczne podręczniki historii wychowania, historii powszechnej, historii filozofii i historii literatury, a także słowniki biograficzne oraz pocztę wybitnych myślicieli. Niejednokrotnie sięgałem również do monografii poświęconych różnym epokom dziejów i praktyki wychowania, zwłaszcza bliższym naszym czasów, a ponadto do internetu oraz roz-

169 Tamże, s. 11.

170 C. KUPISIEWICZ: *Z dziejów teorii...*, s. 14.

praw i artykułów o pokrewnej tematyce historyczno-pedagogicznej”<sup>171</sup>. Jak zatem widzimy, książka opiera się głównie na opracowaniach już syntezujących, a zatem dochodzi tu do zwielokrotnienia narracji o przedmiocie. Owe syntezy już same w sobie są omówieniami, których elementy w swojej narracji w kolejny komentarz do dziejów wychowania zespaja teraz autor analizowanego podręcznika – zatem **nie tyle zgłębia wiedzę**, budując jej mimetyczne archiwum, **ile na nowo ją rozgrywa**. Jest więc to niejako **podręcznik podręczników do historii wychowania**, który zresztą w znacznej mierze pozwala śledzić tkające go nawiązania. Kupisiewicz pisze bowiem swój tekst w sposób, który w kontekście autorytetu cytatu respektuje wymogi artykułu naukowego. Nie jest to, rzecz jasna, kwestia bardzo rozbudowanych przypisów – rozbiłoby to lekką konstrukcję zarysu – jednakże w omawianej książce często zaznaczane są przywołania czy też dosłowne przytoczenia z innych podręczników. Można na tej podstawie stworzyć coś na kształt mapy intensywności odwołań. Wskazywałaby ona przede wszystkim na trzy syntezy: dzieł Stanisława Kota, Stefana Wołoszyna i pod redakcją Łukasza Kurdybachy<sup>172</sup>. Koniecznie trzeba jednak zaznaczyć ważną w książce obecność Władysława Tatarkiewicza, a także jeszcze jedną postać, której tekstowy autorytet wydaje się Kupisiewicz przywołaniami mocno podkreślać – Bogdan Nawroczyński.

Jest więc też książka Kupisiewicza opowieścią o podręcznikach do historii wychowania, przykładem pewnego sposobu obchodzenia się z nimi, i może nieco na wyrost moglibyśmy użyć terminu – **metapodręcznika**. Nie sądzę jednak, by mogło to zostać przez studentów wychwycone i m.in. stąd płyną wspomniane niebezpieczeństwa lekturowe. Mozaikowość odwołań do innych podręczników pociąga za sobą także mozaikowość ideologii, które te tekstowo z sobą niosą. Przywołanie obok siebie notki z podręcznika redagowanego przez Łukasza Kurdybachę oraz tekstu Bogdana Nawroczyńskiego zrównuje niejako te jakże różnie osadzone teksty. Wykwalifikowany teoretycznie pedagog jest, być może, ostrożniejszy w tym względzie – powiedzmy, że wyczulenie na warstwę wartości promowaną przez tekst; myślę, że student nie posiada tych kompetencji, co sprawia, że komentarz prowadzącego zajęcia staje się tu kluczowy. Zastanawiałbym się zatem nad rekomendowaniem tego podręcznika dla form kształcenia na odległość oraz samokształcenia,

<sup>171</sup> Tamże.

<sup>172</sup> Czesław Kupisiewicz odwołuje się także jeden raz do *Historii wychowania xx wieku* pod redakcją Józefa Miąso – zresztą do tekstu własnego autorstwa tam zawartego.

co czynione jest we wprowadzeniu. Podręcznik w kształceniu akademickim – zwłaszcza na polu humanistyki – generalnie „działa” dopiero wtedy, gdy opatrzony jest komentarzem dotyczącym kompetencji lektury, których tekst się domaga; myślę, że komentarz ten nie jest możliwy w medium innym niż żywy dialog z akademikiem, który w kształceniu na odległość często wydaje się pojawiać jedynie formalnie, a nie efektywnie.

Warto także zwrócić uwagę w kontekście dydaktycznym, lecz nade wszystko w poszukiwaniach tropologicznego stylu narracji rozważanego podręcznika, na autorskie metakomentarze – są one dość częste. Nie tylko w ten sposób ujawnia się sam głos autora – pamiętajmy, że powszechny tryb toczenia opowieści w syntezach sprowadzał się do narracji „przezroczystej”, bezosobowej – ale uruchomiona zostaje również dodatkowa przestrzeń, która sugeruje tryb lektury. Dla przykładu dwa cytaty: „Dokonany przeze mnie podział twórców Nowego Wychowania na praktyków i teoretyków nie spełnia wymogów klasycznego podziału logicznego, ponieważ nie jest rozłączny”<sup>173</sup>; „Przytoczyłem ten obszerny cytat, aby ukazać, jak rozumiano istotę pedagogiki kultury oraz realizowanego w jej duchu wychowania w czasach, które były dla niej okresem rozkwitu i popularności, między innymi w Polsce, gdzie miała wielu zwolenników”<sup>174</sup>.

Myślę, że narastający tu wniosek odnośnie tropicznego charakteru analizowanej książki staje się dość czytelny – nim go jednak wypowiemy, umocnijmy jeszcze jedną istotną analizą. W tym celu warto raz jeszcze przypomnieć strukturę głównych części tekstu – zatem podział na epoki, wedle którego podręcznik jest pisany:

- I. Starożytność
- II. Średniowiecze
- III. Renesans (odrodzenie)
- IV. Między renesansem a oświeceniem
- V. Oświecenie
- VI. U progu czasów współczesnych
- VII. Czasy współczesne
- VII. Pierwsze dekady teraźniejszości

Zwraca tutaj uwagę nazwanie epoki numer IV i VI – a zwłaszcza określenie „między” i „u progu”. Autor komentuje pierwszą sytuację w następujący sposób: „Z zestawienia powyższych dat wynika, że wiek XVII nie został w całości

173 C. KUPISIEWICZ: *Z dziejów teorii...*, s. 216.

174 Tamże, s. 259.



włączony ani do renesansu, ani do oświecenia. A był to przecież wiek bogaty zarówno w doniosłe wydarzenia społeczno-polityczne, jak i naukowe oraz kulturalne, w tym pedagogiczne [...]. Zasadne jest zatem poświęcenie w tym podręczniku osobnej części okresowi między renesansem a oświeceniem<sup>175</sup>. Jednakże zwłaszcza w drugim przypadku zyskujemy istotny komentarz: „Między »przylegającymi do siebie« w sensie chronologicznym epokami rozwoju cywilizacji, kultury i edukacji nie ma ostrych granic, a te, które są eksponowane przez historyków, mają umowny charakter. Tak było i jest [...]. Jeśli więc pograniczne okresy określonych epok »krzyżują się ze sobą«, że skorzystam tym razem z terminologii Eulera, to uzasadnione jest nazywanie takiego właśnie skrzyżowania – jak to czynię w przypadku tytułu tej części książki – »czasami u progu współczesności«<sup>176</sup>”. Nie są to zresztą jedyne wątpliwości dotyczące przyjętych ram czasowych<sup>177</sup>. Czesław Kupisiewicz ma świadomość problematyczności przyjętej struktury chronologicznej dziejów – **cezury są zatem arbitralne** i jest to jawna cecha przyjętych podziałów. Można zapytać, czym skutkowałaby rezygnacja z tych podziałów i pozostawienie jedynie szesnastu tytułowanych tematycznie rozdziałów, które umieszcza Kupisiewicz w strukturze wewnętrznej części głównych. Być może synteza utraciłaby kapitał dydaktyczny, być może także nie udałoby się utrzymać wrażenia chronologicznej ciągłości narracji, być może wreszcie byłoby to pogwałcenie tradycyjnych wizji dziejów, które często w swoich podręcznikowych wyborach rozważał autor. Niemniej otrzymujemy w pewnej mierze ironiczną strukturę treści, wszak sednem czy też źródłem podziałów na epoki jest odnalezienie łączącego dane czasy rdzenia. Gdy jednak okazuje się, iż podziały te są chwiejne, nie oddają tego, jaką przeszłość była, czy też mogła być, że są w znacznej mierze umowne, nie dochodzi do ich zaniechania; zostają utrzymane, jak się zdaje, z racji nie tylko merytorycznych przydatności.

Od kilku akapitów „wytłuszczane” były tutaj aspekty analizowanego podręcznika, które sugerują, że poza synekdochiczną charakterystyką, którą w znacznej mierze wymógł dydaktyzm syntezy, stosunkowo silny staje się

175 Tamże, s. 109.

176 Tamże, s. 179.

177 W kontekście starożytności i średniowiecza podawanych jest kilka cezur; okres renesansu opatrzony jest uwagą: „cezura oddzielająca średniowiecze od renesansu, za jaką uważany jest przełom wieków XV i XVI, ma jedynie orientacyjny charakter” (tamże, s. 83); czasy współczesne: „I te jednak ramy chronologiczne nie są na tyle dokładne, aby można było je uznać za bezdyskusyjne cezury” (tamże, s. 275); zaś lata ostatnie: „Należą do nich czasy – z grubsza biorąc – od 1980 do 2010–2011” (tamże, s. 289).



ironiczny akcent tej opowieści. Zwielokrotnienie narracji o przedmiocie (synteza syntez), podawanie w wątpliwość klasycznych form podręcznikowych przy jednoczesnej ich znacznej obecności w tekście, charakter cezury, fragmenty metanarracyjne (czynienie opowieści przedmiotem jej opisu) – wszystko to może skłaniać do tego wniosku. Obranie postaci, jako treściowej dominanty tekstu, staje się także gatunkową grą (Czesław Kupisiewicz jest m.in. autorem – wraz z Małgorzatą Kupisiewicz – publikacji pt. *Poczet wybitnych nauczycieli* oraz poświęconych postaciom rozdziałów w *Historii wychowania xx wieku*). Myślę więc, że autor wykonał tu również pracę nad samą gatunkowością syntezy historycznowychowawczej, uruchamiając tryby narracji charakterystycznej dla innych typów tekstów. Efektem tej pracy jest też i to, że w podręczniku tym tak wyraźnie zaprojektowano jego „maszynierę” dydaktyczną – dorobek naukowy Kupisiewicza jest w tym względzie znaczny. Poza tym, nawiązanie do owego pocztu przywołuje nam rozważania, które czyniliśmy wraz z Haydenem Whitem o ironicznej kronice (sekwencja zdarzeń świadoma swej arbitralności „a, b, c, d, e”) – niech i ten kontekst wesprze prowadzoną tu argumentację.

Pytanie o autorytet cudzego głosu i biografii wymierzone w podręcznik Czesława Kupisiewicza wydaje się zatem zagadnieniem szczególnym. Strukturę większości z podrozdziałów stanowią tu omówienia postaci; przy czym nie jest tak, jak wskazywaliśmy w poprzednich podręcznikach, że tytuł poświęconej danej osobie części wiąże ją z jakąś kategorią – tutaj konsekwentnie odnajdujemy jedynie imię, nazwisko i lata życia. Niemniej jeśli części książki wyznaczają wspomniane epoki, to siatka biografii z pewnością tka bardziej szczegółowe poziomy narracji. Pobieżne przeliczenie każe szacunkowo wskazać niespełna 80 grafik, które przedstawiają twarze przedstawicieli i przedstawicielek teorii i praktyki wychowania – niech będzie to pewnym sygnałem liczby sproszonej do opowieści o dziejach wychowania gości. Równocześnie jednak pojawia się pytanie o to, czy promowanie wizji dziejów, która składałaby się z pasaży postaci, nie jest narażaniem się na daleko posuniętą niemoc utrzymania przedstawianych treści – wyznaczanych przecież w znacznej mierze biegiem biografii – w ryzach przyjętych cezury. Zwróćmy zresztą uwagę na wyznaczenie samego autora: „Jeśli zaś chodzi o przedstawicieli, to starałem się tu eksponować przede wszystkim tych, których twórczość można uznać za kamienie milowe w dziejach”<sup>178</sup>.

178 Tamże, s. 15.

Kamień milowy jest elementem pogranicza – drogowskazem nienależącym do żadnej ze stron lub do obydwu jednocześnie; tak jak wielcy myśliciele zwykle nie poddają się dyscyplinarnym podziałom, tak na podobną problematyczność natrafia chęć przypisania im jakiejś epokowej tożsamości. Stąd cezury w humanistyce, rzeczywistość, zwykle oparte są na postaci – „kamienie milowe” myśli – ale jako kamienie graniczne. Trudnym do zrealizowania wydaje się projekt, w którym owe przełomowe twórczości segreguje się wedle jakichś innych ram. Czesław Kupisiewicz jest świadomy tych uwarunkowań i zaznacza: „w pewnych przypadkach narracja merytoryczna »krzyżuje się« z narracją historyczną. Dzieje się tak, ponieważ granice między okresami, w jakich działali przywołani tutaj teoretycy i praktycy wychowania, nie zawsze były ostre, co zresztą w naukach historycznych nie należy do wyjątków”<sup>179</sup>. Tym samym jednak prowadzenie narracji wymagało znacznej konsekwencji w sposobie wyłaniania z przytaczanych biografii jedynie tego, co dotyczy problematyki pracy czy poświęconej danej epoce konkretnej jej części. Autorowi udaje się w znacznej mierze dochować tej dyscypliny; w efekcie nie odnajdziemy tu także wybujałych pomników w sensie, jaki nadawaliśmy temu określeniu już wcześniej.

Zważmy jednakże w kontekście autorytetu postaci na fragment rozdziału trzeciego podręcznika, w którym autor rozważa m.in. zagadnienie przebudowy średniowiecznego systemu oświaty; odnajdujemy tu wypowiedź następującą: „Zilustrujmy najważniejsze założenia i cechy tej przebudowy za pomocą **egzemplarycznej** prezentacji jej głównych inicjatorów i wykonawców, a także lansowanych przez nich założeń teoretycznych, w tym odnoszących się do teorii i praktyki wychowania”<sup>180</sup>. Kwestią do rozważenia staje się tutaj charakter przyjętej perspektywy; odnajdujemy w tym względzie stosowny przypis: „Egzemplaryzm jest koncepcją dydaktyczną, której twórcy postulują zmodyfikowanie nauczania przedmiotowego poprzez eksponowanie w nim przykładów (egzemplarzy – stąd nazwa koncepcji) reprezentatywnych dla poszczególnych przedmiotów nauczania lub ich obszerniejszych działów. Według nich nauczanie np. historii średniowiecza, można realizować w sposób zwięzły i zarazem bardzo efektywny, prezentując pogłębioną charakterystykę najwybitniejszych dla tej epoki postaci, jak Karol Wielki, Piotr Abelard czy św. Tomasz z Akwinu. Por. C. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz,

179 Tamże.

180 Tamże, s. 58–59.

*Słownik pedagogiczny*, Warszawa: PWN 2010, s. 43<sup>181</sup>. Można uogólnić tę strategię także do czytania innych rozdziałów, co prowadzi nas do wniosku, że kwestia uruchomienia z tak dużym naciskiem narracji skupionej wokół konkretnych osób jest w znacznej mierze metodyczna i służy przejrzystości przedstawienia; pisze sam autor: „Tę bowiem personifikację nauk o wychowaniu uznałem za celową ze względów dydaktycznych, podobnie jak egzemplaryczną prezentację głównych wątków opisywanych nurtów i kierunków pedagogiki, a dokładniej mówiąc [...] teorii i praktyki wychowania”<sup>182</sup>.

Bliska jest mi strategia opisu historii wychowania w estetyce postaci, choćby z racji rodzącej się szansy na ujrzenie możliwości myśli spójnej, wyrazistej objawiającej się razem ze swym głosem – więc w swej źródłowej formie – czy też wartościowo spierającej się z dylematami. Lech Witkowski, rozważając fenomen autorytetu, pisze:

autorytet widziany w relacjach międzyludzkich to przede wszystkim postać. Nie ma szans na rehabilitację autorytetu w praktykach edukacyjnych, w których chodzi tylko o tezy, teorie, umiejętności czy kompetencje, streszczenia, testy i zaliczenia, egzaminy i stopnie. Edukacja w pełnym rozumieniu wymaga spotkania z żywymi, prawdziwymi ludźmi i ich żywym myśleniem. Edukacja, wychowanie i rozwój wymagają odniesienia do wartościowych **postaci**. I nie chodzi o żadne niepodważalne i uzurpatorskie ustanawianie jednego sztywnego kanonu lektur czy formułek podręcznikowych, ale o wszystko, co im zaprzecza. Chodzi o zachętę do poszukiwania, a nie o ogłaszanie, że wszystko już jest odnalezione<sup>183</sup>.

I właśnie wobec potencjału, który wraz z docenieniem tej perspektyw się rodzi, pojawia się także konieczność czujności wobec redukcyjnych tendencji przycięcia do ramy interpretacyjnej, które drzemią w każdej próbie integracji, w każdej synekdosze. Synekdocha, jak pamiętamy z analiz zbiorowej syntezy socjalistycznej, może stać się dla postaci redukcyjna, kiedy nie jesteśmy pociągnięci wagą myśli, lecz estetyką narracji, którą przyjęliśmy lub idei, którą opowieści narzucamy. Czesław Kupisiewicz przynajmniej

181 Tamże.

182 Tamże, s. 15.

183 L. WITKOWSKI: *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2011, s. 741.

dwa razy nazywa opisywane przez siebie postaci tytanami myśli<sup>184</sup>. Choć frazeologizm przywołuje nam na myśl kontekst czyjejś olbrzymiej pracy czy też nadludzkiej możliwości w jakiejś dziedzinie, mityczni tytani – giganci, synowie Uranosa i Gai – to także ci, którzy zostali strąceni przez Zeusa do Tartaru... W narracji synekdochicznej obecność postaci jest przestrzenią bardzo wrażliwą.

Ostatnie z analizowanych dosłownych przytoczeń z podręcznika – przypis opisujący perspektywę egzemplaryczną – celowo zostało zachowane w pełnym brzmieniu, zatem razem z informacjami bibliograficznymi, które zawarł w nim Czesław Kupisiewicz. Zważmy bowiem, że badacz odwołuje się tutaj do publikacji, której jest współautorem; zwróćmy więc uwagę w perspektywie całej książki na kwestię autocytatu (nie chodzi mi tylko o dosłowne przytoczenia – takie też się zdarzają – lecz w ogóle przywołania własnych tekstów). Już pierwsze nawiązania tego typu mają niepoślednią wagę dla całej książki. Inicjujące tekst zdanie, jak już pisaliśmy, nawiązuje do „życzliwych ocen” wyrażonych wobec wcześniejszej syntezy historycznej – dotyczącej dziejów dydaktyki – przez „zarówno profesjonalnych pedagogów, jak i studentów tej dyscypliny”<sup>185</sup>, co nadaje wagi kolejnej syntezie historycznowychowawczej autora. Natomiast kilka linijek dalej odnajdujemy wspomnianą „pedagogiczną” definicję wychowania, która pochodzi ze *Słownika pedagogicznego* autorstwa Czesława Kupisiewicza i Małgorzaty Kupisiewicz<sup>186</sup>. Są to dwa ważne miejsca, które w znacznej wymiarze wskazują, jaki kształt podręcznik przyjmuje...<sup>187</sup> Jest zresztą podobnych autocytatów w książce więcej – zarówno kontekstowych, jak i dosłownych przytoczeń, jednak wydają się one mieć znaczenie głównie dla konkretnych treści w danym fragmencie przedstawianych.

Silnie dydaktyczny charakter podręcznika każe poczynić pewne wyjaśnienie dla stabilnego odczytywania treści. „Podręcznik ten pisałem – zaznacza

184 „[...] tytani myśli i czynu, jak Petrarka i Boccaccio w wieku xv, a w xvi [...] Johann Sturm (1507–1589), Thomas More (1478–1535), François Rabelais (1493–1553), Philipp Melanchton (1497–1560), Michel de Montaigne (1533–1592), a w Polsce – Łukasz Górnicki (1527–1603), Andrzej Frycz Modrzewski (1503–1572) i inni” (C. KUPISIEWICZ: *Z dziejów teorii...*, s. 83); „[...] takich tytanów myśli i naukowego czynu, jak Galileusz, Kopernik, Kepler, Francis Bacon i Kartezjusz, a w teorii i praktyce wychowania – Ratke, Locke, Komeński” (tamże, s. 109).

185 Tamże, s. 13.

186 C. KUPISIEWICZ, M. KUPISIEWICZ: *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: PWN, 2009.

187 Tym samym autonarracja jest *de facto* auto-autonarracją, bowiem „zewnętrzny” słownikowy autorytetem gwarantującym podanie jest ostatecznie ponownie sam autor.

Czesław Kupisiewicz – z myślą o studentach nauk o wychowaniu, a więc przyszłych pedagogach, psychologach i socjologach, a także o uczestnikach różnorodnych studiów podyplomowych oraz nauczycielach doskonalących swoje zawodowe kwalifikacje w drodze tak zwanego szkolenia przywarsztatowego<sup>188</sup>. Kupisiewicz – również autor syntez z dziedziny dydaktyki – wyraźnie promuje wizję narracji kategorialnie stabilnej. Budując swój tekst z bardzo bogatej mozaiki odwołań, która jednocześnie rodzi ryzyko rozminięcia sensu przy brzmieniowym podobieństwie słów, zaopatruje treść w krótkie istotne zwroty lub też definicje czynione na marginesie tekstu oraz w kończącym każdą główną część *Słownika ważniejszych terminów*. Z jednej strony mają one charakter lokalny, tzn. służą zwiększeniu szansy na adekwatne odczytanie terminu w danym kontekście, zaś kwestia uogólniania tych definicji byłaby sprawą głębszych studiów. Jednakże można się zastanawiać nad tym, czy owa terminologiczna „lokalność” jest zauważalna dla niewykwalifikowanego czytelnika. Myślę, że nie. Jednocześnie jednak ich charakter jest „globalny”. Nie jest bowiem tak, że Czesław Kupisiewicz formułuje jakąś zupełnie swoistą wizję dyscypliny. Treść tych krótkich definicji jest efektem wielokontekstowej redukcji do poziomu kilku linijek. Dlatego uważam, odwołując się do rozróżnień czynionych w rozdziale 2. niniejszej pracy, że omawiany tu podręcznik ma charakter socjalizacji; daje podstawy wiedzy (pokusiłbym się nawet o zdanie, że w pierwszym rzędzie pedagogicznej jako koniecznej dla zrozumienia nieco już bardziej złożonych treści z historii wychowania). Także samemu autorowi bliskie jest, jak to już cytowaliśmy, widzenie książki jako takiej, która zawiera „materiał wyjściowy”.

\* \* \*

Była to już ostatnia, rozpatrywana na poziomie reguł sensu synteza – domknijmy zatem wywód retoryczną klamrą. Wspominałem przy okazji pierwszego podręcznika, nad którego regułami sensu się pochylaliśmy, fragmenty, których bohaterem był Ewaryst Estkowski, „o którym – jak pisze Kot – historyk polskiego wychowania nie może wspomnieć bez wzruszenia”<sup>189</sup>. W syntezie Czesława Kupisiewicza Estkowski się nie pojawia. Być może jest właśnie tak, że integrujący charakter synekdochy, sytuując się w ekonomii przyjemności tekstu po stronie *studium*, zaprzepaszcza to, co jest sednem

188 C. KUPISIEWICZ: *Z dziejów teorii...*, s. 14.

189 S. KOT: *Historia wychowania*. T. 2..., s. 292.

przejęcia się – *punctum*. Rozróżnienie to przypisywaliśmy już Rolandowi Barthes'owi (*Dekonstrukcja podręcznika* w rozdz. 2); tu tylko dopowiedzenie o przestrzeni możliwości obydwu porządków: *studium* odnajduje swój potencjał w sferze *to like*, *punctum* należy do porządku *to love*<sup>190</sup>.

#### 4.5. Epistema

Rozważmy status namysłu historycznego, który określa Stanisław Kot w swoim podręczniku:

znaczenie historii wychowania dla pedagogiki jest zupełnie wyjątkowe, po prostu bez analogii w innych dziedzinach nauk<sup>191</sup>

– pisze autor, dodając też, że namysł ten winien być obiektywny, a nie pedagogiczny, co rysuje dość znamienne opozycję (między obiektywnością i pedagogicznością). „Historja wychowania – czytamy dalej – pojęta szeroko, oparta o dzieje stosunków społecznych i kulturalnych, szczególnie może oddać przysługi w okresach przełomowych, kiedy naród, tworząc własne szkolnictwo, szuka wskazówek i natchnienia, aby pójść drogą jak najwłaściwszą dla swoich potrzeb, a przedtem jak najbardziej samodzielną. Historja wychowania otwiera reformatorem całe bogactwo swoich potrzeb, nie po to, aby dawne urządzenia podawać do naśladowania, ale aby ostrzegać przed krokami lekkomyślnymi, przed próbami zbyt teoretycznymi, nie znajdującymi podstawy w rzeczywistych dążnościach społeczeństwa”<sup>192</sup>. Jak już wskazywaliśmy, w podręczniku Stanisława Kota wizja postępu życia zbiorowego jest pewnego rodzaju prefiguracją narracji. Tym samym rozważanie przeszłości owemu progresowi ma służyć. Ważne jest zatem z perspektywy dalszego ulepszania wychowania jako funkcji społecznej uniknięcie „sprawdzonych” już błędów. Moglibyśmy więc upatrywać tutaj tendencji, które pokazują nam jedynie pośrednią wartość historii – jako zbiór sytuacji, które warto znać, by je wykluczyć z teraźniejszego pola możliwości.

190 Por. m.in. R. BARTHES: *Światło obrazu: uwagi o fotografii*. Przeł. J. TRZNADEL. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia, 2008; R. BARTHES: *Przyjemność tekstu*. Przeł. A. LEWIŃSKA. Warszawa: Wydawnictwo KR, 1997.

191 S. KOT: *Historia wychowania*. T. 1..., s. 11.

192 Tamże, s. 12.

Niemniej podkreślmy także, że Kot nie realizuje narracji opartej na jednym z bardziej „spłowiących” znaczeniowo sloganów – *historia magistra vitae* – wszak idea postępu nie pozwala na automatyzm kopii doniosłych, lecz dawnych, więc niepostępowych koncepcji, przedsięwzięć. Stąd też m.in. pojawia się kategoria „natchnienia” w swym sensie bliska, jak sądzę, kategorii „impulsu”, którą już dla naszych potrzeb znaczeniowo osadzaliśmy. Lecz i to nie wszystko. Zauważmy bowiem, że choć cytowany fragment rozpoczyna się wskazaniem na zyski płynące z historii dla budowania szkolnictwa (w okresach dla narodu przełomowych), to w ogólnym wydźwięku **wartość historii jest tutaj podkreślana poprzez jej cenny udział w rozgrywaniu swoistej równowagi pomiędzy teorią i praktyką wychowania**. Oto bowiem ostrzega wiedza o dziejach przed zbytkiem teorii, którego nie może udźwignąć praktyka, ale także przed lekkomyślnością, zatem pochoptym niedostatkiem czy płytkością rozważań teoretycznych. Nadto podkreślmy także, że w podręczniku Kota wiedza o dziejach ma jeszcze jedną, być może dla autora najistotniejszą funkcję. Otóż w całej tej narracji syntezy ważny – choć faktograficznie nie do końca utrzymany – jest topos starożytnych źródeł tożsamości narodu polskiego, ukazany zresztą w estetyce ciągłości. Dzieje się to za sprawą wywodzenia tożsamości europejskiej ze starożytnego humanizmu oraz budowania wspólnoty II Rzeczypospolitej z dziedzicami starożytnych – kulturą Zachodu. Jak wyznaje znamienity historyk kultury i wychowania – na południe i wschód nam nieśpieszno.

Natomiast, we wstępie do *Dziejów* czytamy:

Jeżeli historyk może twierdzić, że wszystko jest ważne i może dążyć do możliwie drobiazgowego chronologicznego odtworzenia przeszłości, to pedagog z reguły przyjmuje postawę „wybiórczą”, typologizującą, wartościującą „użyteczną” z punktu widzenia pedagogicznego. Nie tyle chce wiedzieć dla samej wiedzy i nie tyle chce wiedzieć wszystko, ile chce poznać te rzeczy i o tyle, o ile wiedza o nich pomoże mu głębiej zrozumieć współczesność i pozwoli mu lepiej i skuteczniej działać pedagogicznie w teraźniejszości<sup>193</sup>.

Specyficznej zatem chce perspektywy Stefan Wołoszyn. Choć z jednej strony możemy ponowić jeden z wniosków z analiz syntezy Stanisława Kota – namysł historyczny uprawiany jest tu dla lepszego widzenia teraźniejszości i skuteczniejszego w niej działania – to już w podkreśleniu owej

193 S. WOŁOSZYN: *Dzieje wychowania...*, s. 8–9.



badawczej wybiórczości ujawnia się trop, który pozwolił na zaakceptowanie „pedagogicznej” historii wychowania (pamiętamy, że odmienne stanowisko prezentuje autor starszego podręcznika). Reperkusje takiego podejścia odnajdujemy właśnie w tym, że – jak to już pokazywaliśmy – Stefan Wołoszyn w znacznej mierze uprawia historię wychowania dla celu, zatem synekdochiczną. Co więcej, autor *Dziejów* nie tylko sam w ten sposób pisze, ale także w tej optyce czyta inne teksty historycznowychowawcze. Panorama dorobku historiografii wychowania, zamieszczona przez Wołoszyna na początku podręcznika, zawiera opis tekstów, który skupiony jest na promowanej przez danego autora tezie – mówiąc wprost, idzie o pytanie: po co konkretna historia została napisana. Stąd otrzymujemy taką oto, pouczającą listę powodów (w nawiasie autor/-rzy tekstu): walka z jezuitami (autorzy spisanych w XVII wieku dziejów uniwersytetu krakowskiego), wykazanie korzyści płynących z idei oświeceniowych (Marcin Świątkowski), dokonanie rozrachunku ze „smutnym” dziedzictwem epoki saskiej (Hugon Kołłątaj), stworzenie ostoji polskiej myśli wychowawczej w zaborze pruskim przeciw germanizacji (Józef Łukasiewicz, Bronisław Ferdynand Trentowski), służba narodowo-społeczna (Kazimierz Morawski, Antoni Danysz, Antoni Karbowski), przeciwstawienie się carsko-rosyjskim uciskom wynaradawiającym (zespół *Encyklopedii wychowawczej*). Do tego dochodzi jeszcze wnikliwa uwaga dotycząca **celu nienapisania** dziejów wychowania, mianowicie Wołoszyn sugeruje, że z racji silnego powiązania dziejów oświaty z perspektywą społeczno-narodową pijar, Edward Czarnecki, w 1808 roku, tłumacząc niemiecki tekst pedagogiczny nie dokonał przekładu części poświęconej historii pedagogiki. Otrzymujemy zatem wizję, w której opis historii wychowania wydaje się nie tylko zawsze uwarunkowany, ale także dysponuje potencjałem aktywizacji idei – ma siłę sprawczą. Nadto specyfikę wagi namysłu historycznego oddają również ubolewania Stefana Wołoszyna nad tym, że żaden z historyków wychowania nie wypracował dotąd metodyki dyscypliny (choć jest to zapewne w jakimś sensie też pokłosie skłonności do pedagogizmu – więc prymarnego dla badań znaczenia pytania: jak?, stawianego kosztem: co? lub dlaczego badać? – które jest częstym motywem pedagogiki socjalistycznej<sup>194</sup>).

194 „Badania naukowe w zakresie pedagogiki, czyniące z pedagogicznej rzeczywistości rodzaj redukującej badawczą ciekawość cenzury, nie są więc w stanie wyjść poza schemat coraz dokładniejszego, coraz bardziej drobiazgowego opisywania »badanych« zjawisk. Tym samym główny (przy odrobinie odwagi można by stwierdzić, że jedyny) nacisk rozpoznania pedagogicznego położony jest na poszukiwanie odpowiedzi na pytanie



Ponadto analizowaliśmy tutaj w opisie pierwszej i trzeciej warstwy tekstu Wołoszyna fragment przedmowy, wskazujący na konieczność traktowania nowszych dziejów szerzej i bardziej rozwojowo; wskazana została jego synekdochiczna proveniencja oraz konsekwencje dla fabularyzacji podręcznikowej opowieści, która przyjmuje model, jak by to określił White, historii zbawienia. Natomiast teraz, w innym już kontekście podkreśliły wsparcie, jakie dokonuje się tutaj dla postawy realizującej się w tym, by myśleć historycznie dla teraźniejszości – waga budowania i rozważania dziejów wychowania żywi się zatem troską o „teraz” i „jutro”. Zważywszy jednak, że jednocześnie uprawiana w podręczniku historiografia programowo opiera się na postępowej wizji dziejów materializmu historycznego i tym samym to, co późniejsze, jest także bardziej wartościowe, na wyższym poziomie rozwoju. Upraszczając: im bliżej teraźniejszości, im nowocześniej, tym większa waga płynąca z przywołanych znaczeń. Moglibyśmy zatem dostrzec tutaj rozgraniczenie na archiwum i historię żywą czy też rozłożenie metodologicznych „wpływów”, bowiem na wyrażonej wskazanym wzorem matrycy opisu przeszłości, dzieje dawne traktowane są w duchu dyskursu obiektywistycznego („przekrojowo”, „syntetycznie”), zaś narracja dziejów nowszych tkana jest perspektywą krytyczno-społeczną („szerzej”, „rozwojowo”). Nadto jednak, jest to, być może, okoliczność dla socjalistycznej narracji sprzyjająca, powstaje bowiem narracyjnie budowane wrażenie, że oto, zbliżając się ku teraźniejszości, czas się ujawnia i przyspiesza, sugerując postępowość, rewolucyjność, rosnącą dynamikę przemian, uzasadniając doniosłość teraźniejszości, legitymując jej tendencje i to, ku czemu zdążają.

Wizja podręcznika Łukasza Kurdybachy jest napędzana marksistowskim materializmem historycznym, stąd przejąć należy argumentację, którą czyniliśmy w tym względzie wobec podręcznika Stefana Wołoszyna. Kategoria postępu, dominanta ideologiczna, która do rangi oczywistości wynosi swoje struktury postrzegania świata, osadzają ciężar myślenia historycznego w teraźniejszości, ku której wątki dawne jedynie zmierzały. Także krytyczny materiał historyczny – im nowszy, tym lepszy; stąd przy komentarzu odnoszonym do wyboru bibliografii czytamy: „trzeba było zdecydować się na podanie w bibliografii tylko najważniejszych pozycji, a przy tym możliwie

**Jak jest?**, a nie na pytanie **Dlaczego tak jest?**” (A. NAŁASKOWSKI: *Pedagogiczne złudzenia, zmyślenia, fikcje*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009, s. 14; por. także: S. HESSEN: *Pedagog. W. TEGOŻ: Pisma...*).

najnowszych, zgodnie z założeniem, że podręcznik powinien opierać się na najnowszych zdobyczach wiedzy. Pociągnęło to za sobą konieczność rezygnacji z wielu starszych pozycji bibliograficznych, które zostały w pewnym sensie zdezaktualizowane nowszymi opracowaniami”<sup>195</sup>. Jednakże w kontekście omawianego podręcznika – zwłaszcza jego zwieńczenia w postaci *Historii wychowania xx wieku* – zwróćmy uwagę na inny jeszcze aspekt socjalistycznych syntez.

Charakterystyczne dla socjalizmu wewnętrzne napięcie między dążeniem do ścisłości nauk przyrodniczych a perspektywą społecznie zaangażowaną, tutaj zostaje rozegrane w ten sposób, że wybór postaci pomnikowej jest ideologicznie motywowany, zaś jej opis, przez niemal fotograficzną dokładność, prowadzony w duchu ścisłej deskrypcji, co niejako tuszuje interesowność wyboru przedmiotu opisu. Odnajdujemy ten mechanizm w dokonanych już analizach „płytszych” warstw treści podręczników, gdzie wskazywałem m.in. specyfikę autorytetu postaci, które ukazywane były pomnikowo, zatem w bezkrytycznym i całościowym (biograficznie) ujęciu, oraz przechodzenie narracji w kierunku opisu oświaty. Sam aspekt instytucjonalny, podbijając kolektywność wysiłków, staje się ideologicznie interesowny, jednakże, jak pamiętamy, we wcześniejszych analizach podkreślona została wiązana z grawitującą ku oświacie tematyką podręcznika znaczna liczba zdjęć i grafik przedstawiających budynki instytucji. Jeszcze częściej w tej formie przedstawiane są postaci. Warto w tym miejscu raz jeszcze, choć w innym już kontekście, rozważyć artefakt socjalizmowi szczególnie miły – **pomnik**.

Frank Ankersmit pisze tak:

Często spotykamy pomniki w ruchliwych centrach wielkich miast, gdzie niewiele rzeczy przypomina o sobie czy zdarzeniu upamiętnianym przez pomnik. Wskutek owego braku kontekstu przechodnie, jeśli w ogóle będą świadomi istnienia pomnika, prawdopodobnie uznają go za część swojej codzienności, nie stawiając nawet pytań o postać historyczną czy wydarzenie, które pomnik upamiętnia. Pomnik przypomina fragment przeszłości, który bezradnie rozciąga się w teraźniejszości nie może bronić się przed wszystkimi niestosownościami, które będziemy nań projektować<sup>196</sup>.

195 Ł. KURDYBACHA: *Przedmowa*. W: *Historia wychowania*. Red. Ł. KURDYBACHA. T. 1..., s. 10.

196 F. ANKERSMIT: *Postmodernistyczna „prywatyzacja” przeszłości*. Przeł. M. ZAPĘDOWSKA. W: TEGOŻ: *Narracja, reprezentacja, doświadczenie...*, s. 390–392.

Z pewnością wobec uruchomienia tego kontekstu pojawiają się głosy, że podręcznik do historii wychowania jest znacząco inną przestrzenią niż centrum handlowe. To prawda, choć opisywałem przy okazji zastanawiania się nad końcem ery syntez akademickich współczesne przetrącenie idei podręcznika przez wpływ rynku wydawniczego i warto mieć na podorędziu tę świadomość. Niemniej tak w podręczniku, jak i w centrum handlowym pomnik jest bezbronny wobec wszelkich niestosowności – także roli karykatury, jaka grozi przerysowanym lub powielanym w nieskończoność monumentom. Te „niestosowności” zasadzają się głównie na tym, że w swojej socjalistycznej wersji jest on dość przewrotną realizacją gatunku, bowiem nie przywołuje wspomnienia, lecz odnosi się do tego, co trwa. Jest więc w znacznej mierze **metonimiczny** i staje się w pewnym sensie „przedrzeźnianiem”.

Także zdjęcie instytucji, której dotyczy opowieść, można interpretować jako oznakę świadomości metonimicznej – materiał dowodowy, bogacenie informacji, precyzja, „przyleganie” wyglądu do znaczenia. Stąd to, co oddaje istotę, np. szkoły to jego budynek – a nie myśli, dokonania i losy jej wychowanków. Podobnie w wypadku wizerunków postaci. Dla pomnika socjalistycznego reporterskie, paszportowe zdjęcie jest naturalnym gatunkiem do naśladowania. Tym samym metaforyczność, rozumiana jako brak dosłowności i obiektywnego powiązania przy zachodzeniu istotowego podobieństwa, staje się dyskursem obcym. Frank Ankersmit rozważając pomniki metaforyczne i metonimiczne w muzeum Yad Vashem, które nazywa „oficjalnym monumentem Izraela poświęconym pamięci Holocaustu”<sup>197</sup>, wskazuje, że pomniki metonimiczne są dla tych, którzy przeżyli lub przeżywają wydarzenia, do których monumenty odsyłają. Zaczynają one być jednak niezrozumiałe dla tych, którzy dopiero kreują wrażenie. **Pomnik metonimiczny jest o teraźniejszości i dla teraźniejszości**; wydaje się realizacją dyskursu historycznego, którego wystarczającym uzasadnieniem jest samo to, że przeszłość zaistniała. Pomnik metaforyczny łączy dialogicznie wszystkie historyczne czasy.

Zauważmy, że Stefan Możdżeń wyraża troskę o namysł historyczny w trybie wskazania na realne zagrożenie niedocenienia wartości tego typu badań – podobnej modalności używał, jak pamiętamy, Stefan Wołoszyn. Nadto tak oto autor *Zarysu historii wychowania* gruntuje wagę rozważań diachronicznych:

197 F. ANKERSMIT: *Pamiętając Holocaust: żałoba i melancholia*. Przeł. A. AJSCHTET, A. KUBIS, J. REGULSKA. W: Tegoż: *Narracja, reprezentacja, doświadczenie...*, s. 408.

„Nie wystarczy rozważać wychowania takim, jakie ono jest dzisiaj, ponieważ każde zjawisko wychowawcze czy system jest wytworem warunków historycznych, a nie zdeterminowane prawami psychologii. Stąd też naukowe rozwiązanie problemów wychowawczych nie może ograniczać się tylko do poznania tych spraw na drodze eksperymentalnej. Musi ono uwzględniać proces rozwojowy danego zjawiska. [...] Tak więc metoda historyczna rozszerza bazę wszelkich dociekań teoretycznych najbardziej zawiłych problemów. Ponadto uwypukla trudności stojące na drodze ich realizacji”<sup>198</sup>. Wydaje się zatem, że Możdżeń za kwestię pedagogicznej odpowiedzialności uznaje dbałość o szerokość pola kontekstów, na którym się myślenie o wychowaniu zasadza i gdzie szczególnie istotną jest perspektywa rozwojowa. Moglibyśmy tutaj dostrzec kolejny raz motyw różnicowania i rozszerzania wiedzy dla opnowywania przedmiotu – lecz i to nie wszystko. Dalej bowiem autor *Zarysu* formułuje tezę-zadanie, którym także obarczał historię wychowania Stefan Wołoszyn: „Wielu badaczy zwraca uwagę i na ten walor historii wychowania, który polega na pogłębiani *ogólnej kultury pedagogicznej* nauczycieli, ponieważ zapoznaje nas z osiągnięciami i postępowaniem wybitnych pedagogów, będących wzorem dla innych”<sup>199</sup>. Czym jest owa kultura, Możdżeń nie wyjaśnia; pamiętamy, że Wołoszyn rozwijał tę przestrzeń w kontekście pedagogicznej specyfiki metodologicznej, zatem jako pewną wrażliwość myślową pedagogiki. Jednakże chciałbym tutaj kulturę rozumieć także w sensie Łotmanowskim, tzn. jako przestrzeń znaków, rezerwuar pamięci tekstów oraz językowego kodu. Tym samym zgłębianie przeszłości jest zgłębianiem i bogaceniem sposobów mówienia i myślenia o teraźniejszości, o przyszłości wychowania wraz z wszelkimi jego krytycznymi konsekwencjami. Zwłaszcza, że najcenniejszą przestrzenią będącą źródłem treści nośnych informacyjnie i wartościowych w kontekście społecznym jest obszar niekrzyżowania się sfery nadawcy i odbiorcy (przeszłości i teraźniejszości/przyszłości), zatem obszar trudny do zakomunikowania. Jak pisał Łotman, „jesteśmy zainteresowani obcowaniem właśnie z tą sferą, która utrudnia komunikowanie się, a w krańcowych przypadkach uniemożliwia ją”<sup>200</sup>, z tym jednak zastrzeżeniem, że „niezrozumienie (rozmowa w niezupełnie identycznych językach) jawi się jako podobnie wartościowy mechanizm znaczeniowy, co i rozumie-

198 S. MOŻDŻEŃ: *Zarys historii wychowania*. Cz. 1..., s. 9.

199 Tamże.

200 J. ŁOTMAN: *Kultura i eksplozja*. Przeł. B. ŻYŁKO. Warszawa: PIW, 1999, s. 33.

nie. Wyłącznie zwycięstwo któregoś z tych biegunów oznaczałoby zniszczenie informacji, jaka powstaje w polu ich wzajemnych napięć. [...] Lecz absolutne zwycięstwo któregoś z tych biegunów teoretycznie jest niemożliwe, a praktycznie – zgubne”<sup>201</sup>. Stąd też konieczny postulat minimum bliskości, która musi zająć pomiędzy niezrozumieniem i możliwościami odbiorcy, by efekt rozwojowy miał miejsce:

Niezrozumiałość bliska potencjałowi odbiorcy może przesunąć granice jego kompetencji kulturowych w myśl – wydawałoby się niesłusznie prowokacyjnej – sugestii Bachtina, że czasem „niezrozumienie uczy”, jeśli umiemy z niego zrobić użytek<sup>202</sup>.

Czytajmy zatem dalej o możliwościach historii wychowania: „Wyrabia również *krytyczne myślenie*, chroniąc młodych adeptów od pośpiesznego nowinkarstwa i naśladownictwa chybionych pomysłów pedagogicznych. Zapoznaje nas z wieloma *twórczymi wysiłkami*, które na skutek ograniczeń wynikających z tradycji czy ustrojów społecznych nie zostały w pełni zrealizowane”<sup>203</sup>. Zważmy na ów ostatni kontekst – troskę o to, co w przeszłości nie mogło się dopełnić. Być może zatem Możdżeń zbliżył się tu do postawy, którą oznaczyliśmy w widzeniu autorytetu historii myślą Waltera Benjamina, więc wizji przeszłości oczekującej na urzeczywistnienie, będącej jednocześnie zadaniem, z którego teraźniejszość winna się wywiązać. Wydaje się, że ten akcent jest zbyt nikły, by prowadzić na jego podstawie daleko idące uogólnienia, co do postawy autora *Zarysu*, choć zważmy także i to, że kontekst historiografii socjalistycznej – ostatecznie synekdochiczna przemoc integrująca epizody opowieści o przeszłości wychowania w jednej strategii interpretacyjnej – uwydatnia mechanizm zaprzepaszczania sensów przeszłych i stanowić może pewną lekcję. Niemniej lepiej postawę Możdżenia oddaje fragment następujący: „Zajmowanie się historią wychowania ma dostateczne umotywowanie w zainteresowaniu, które w każdym człowieku

201 Tamże, s. 32.

202 M. JAWORSKA-WITKOWSKA: *Rozproszone (ślady) pedagogii eksplodującej na liniach przecięć semantycznych w krzyżowej komunikacji (J. Łotman) – pedagogie, których (jeszcze) trochę nie ma (niewidoczne)*. W: M. JAWORSKA-WITKOWSKA, Z. KWIECIŃSKI: *Nurty pedagogiki. Naukowe, dyskretnie, odłotowe*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2011, s. 291; por. także: M. JAWORSKA-WITKOWSKA: *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki. Fragmenty i ogarnięcie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009.

203 S. MOŹDŻEŃ: *Zarys historii wychowania*. Cz. 1..., s. 9.

wzbudza poznanie przeszłości. Zainteresowanie historyczne wzmagają się wraz ze stopniem rozwoju umysłowego jednostki. Ludzie mniej wykształceni łatwiej zadowolają się teraźniejszością i tym, co ona daje; człowiek bardziej wykształcony, rozważając patrzy w przyszłość, a pochodnią oświetlającą jest przeszłość. Historia wróży o przyszłości, uczy orientacji w teraźniejszości”<sup>204</sup>. Postawa wobec przeszłości jest zatem postawą intelektualną – nie etyczną. Muszę zresztą przyznać, że nie podzielam optymizmu autora, co do proporcjonalności wykształcenia i świadomości historycznej – acz wzór ten z pewnością odnajduje wiele uzasadnień. Ponadto także i w tym kontekście mamy na względzie, że owe możliwości historii wychowania, które opisujemy, są potencjalne – zaistnienie namysłu historycznego nie jest automatycznie ich gwarantem – wszak cały czas staramy się tutaj problematyzować rozumienie jego jakości.

Stefan Możdżeń, wpisując namysł historyczny w rozwijanie człowieczeństwa, zdaje się skłaniać do humanistycznej wizji uprawiania historiografii wychowania. Podobnie Teresa Hejnicka-Bezwińska, jak już zostało to cytowane, wymierzyła konstrukcję metodologiczną swojej książki w cele, które wpisuje w perspektywę humanistyczną. Pozwala to autorce uruchomić – choć także w formie ledwie akcentu – bardzo ważny kontekst, a raczej kategorialne rozróżnienie; natykamy się bowiem we wstępie do VI tomu *Zarysu* na stwierdzenie: „przegrywamy bitwę o pamięć społeczną”<sup>205</sup>. Zważmy zatem, że posługujemy się tutaj kategorią nie **historii** społeczeństw, która jak to dostrzegaliśmy w analizowanych syntezach, stanowić ma główne odniesienie, a wręcz źródło, historii wychowania, lecz **pamięcią** społeczeństw. Zagadnienie wymagałoby niezwykle rozległych badań i znacznie jeszcze szerszej recepcji – sporo bowiem już na ten temat zostało powiedziane (wspomnijmy choćby rzecz niedawno przetłumaczoną pióra Paula Connertona pt. *Jak społeczeństwa pamiętają*<sup>206</sup>). Jednakże tutaj wykorzystajmy jedynie rozróżnienie, które czyni Michel Foucault, wskazując dwa rodzaje historii: typu rzymskiego i typu biblijnego. Pierwszy jest dyskursem suwerennej władzy, którą zresztą w znacznej mierze historia legitymizuje; drugi typ jest tzw. przeciw-historią, która nie umacnia władzy, lecz formułuje jej krytykę. Pierre Nora nazywa przeciw-historię pamięcią – wszak pamięć cechuje mnogość, ciągle

204 Tamże, s. 10.

205 T. HEJNICKA-BEZWIŃSKA: *Zarys historii wychowania...*, s. 12.

206 P. CONNERTON: *Jak społeczeństwa pamiętają*. Przeł. M. NAPIÓRKOWSKI. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2012.

żywa i ewoluuje, jest zjawiskiem teraźniejszości, gdy historia jest jedna, ustalona jako dążenie do sformułowania kompletnej reprezentacji przeszłości<sup>207</sup>. W formie akcentu także odnajdujemy jednak w tekście Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej topos *historia magistra vitae est*: „Na zrozumieniu uwarunkowań (źródeł, przyczyn) naszej teraźniejszości – w dużej mierze będącej dziedzictwem przeszłości – polega praktyczna wartość wszelkiej historii, której starożytni przypisali już funkcję **nauczycielki życia**”<sup>208</sup>.

W kontekście czwartej warstwy tekstu *Historii wychowania* piór Stanisława Litaka oraz Jana Drausa i Ryszarda Terleckiego pojawił się ważny kontekst już w opisie warstwy pierwszej. Odnaleźliśmy tam bowiem wskazanie – mniej lub bardziej wyraźne – na konieczność uprawiania dziejów wychowania dla odzyskania czy też lepszego zrozumienia humanistycznego rdzenia pedagogiki. Tym samym zatem dostrzec tu można współbrzmienie z tym, co starałem się osadzić we wstępnej części teoretycznej do warstwy czwartej. Pozostaje więc zadać pytanie o wypełnianie tych deklaracji w treści obydwu tomów analizowanego podręcznika.

Stanisław Litak w swoim tekście upomina się o współczesną pedagogikę, jako naukę – jak zaznacza – „najbardziej humanistyczną, bo dotyczącą formowania człowieka”<sup>209</sup>. Wspomnijmy zatem za Barbarą Skargą rozumienie tego, czym jest humanistyka:

Chodzi o życie duchowe człowieka bez żadnych w tym względzie idealistycznych i religijnych konotacji, życie ogromnie zróżnicowane w swych treściach. Uwaga badacza zatem jest skierowana nie na to, co typowe i masowe, lecz bardziej na to, co indywidualne i oryginalne, nie na to, co powszechne, ale przede wszystkim na to, co się z powszechności wyłamuje lub zaczyna ją kształtować dzięki nowatorskiej sile w odmienny niż przedtem sposób<sup>210</sup>.

Jeśli zestawimy to podejście z tekstem pierwszego tomu podręcznika, bardzo różnorakie okażą się efekty tego porównania. Z jednej strony, autor skłania

207 M.in. por. E. DOMAŃSKA: *Pamięć/przeciw-historia jako ideologia*. „Pozytywy” Zbigniewa Libery. W: E. DOMAŃSKA: *Historie niekonwencjonalne. Refleksja o przeszłości w nowej humanistyce*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 2006.

208 T. HEJNICKA-BEZWIŃSKA: *Zarys historii wychowania...*, s. 9.

209 S. LITAK: *Historia wychowania*. T. 1, s. 10.

210 B. SKARGA: *O nieużyteczności humanistyki*. W: TEJŻE: *O filozofię bać się nie musimy. Szkice z różnych lat*. Warszawa: PWN, 1999, s. 125.



się ku uprawianiu historii myśli pedagogicznej oraz z troską buduje to, co moglibyśmy oznaczyć jako skarbiec dóbr kultury. Z drugiej strony, pamiętamy nieufność Waltera Benjamina wobec takiego skarbcza. Podręcznik kończy opis nowoczesnego szkolnictwa oraz w dużym stopniu także wychowania w ramach struktur państwowych traktowanych jako cel i zwieńczenie dziejów wychowania, które tym samym przez ów rezultat zaczynają być postrzegane. Zresztą nie chodzi nawet o krytykę tej cezury – wszak każdej propozycji można zarzucić pewną arbitralność – a raczej o to, by podkreślić, że dobór granic narracji niesie ze sobą także interpretacyjną dominantę dla całości treści.

Neil Postman, m.in. w książce *Zabawić się na śmierć*<sup>211</sup>, opisuje fenomen zwrotu, który notorycznie pojawia się w serwisach informacyjnych: „Now... This” i który wskazuje moment przejścia pomiędzy niezwiązanymi ze sobą informacjami. Tym samym po opisie krwawej katastrofy można momentalnie przejść do wiadomości sportowych czy pogody. Dla Postmana jest to oznaka braku hierarchizacji znaczeń mediów elektronicznych i w konsekwencji atrofii zaangażowania w odbiór informacji<sup>212</sup>. Jeśli jednak przywołuję ten kontekst wobec analizowanych podręczników, to nie dlatego, żeby przenosić odium demonizowania współczesnych mediów na przytaczane teksty. Idzie raczej o to, by wskazać, że katalogowe listy informacji pojawiające się w syntezach historycznych, wobec koniecznej oszczędności języka, której wymaga dążenie do pełni przedstawienia, rezygnują z narracyjnych przejść – a przecież, jak podkreślaliśmy, język pierwszego tomu jest szczególnie skondensowany. Jeśli uruchomimy tu myśl Postmana, dojść można do wniosku, co do konsekwencji tej formy – **braku hierarchizacji wprowadzanych znaczeń**. Historia zatem traci w ten sposób znaczący potencjał aksjologiczny. Ponadto paradoks perspektywy humanistycznej, być może, polega także na tym, że wyznacza ją styl namysłu – tryb gotowości do rozważania treści jako własnych oraz poznawcza dynamika skierowana prymarnie raczej „w głąb” niż „wszerz” (choć zdają sobie sprawę z problematyczności tej tezy w kontekście Gadamerowskiego rozumienia kategorii „horyzontu” czy Hessenowskiego „światoogładu”). Tymczasem historia w obydwu tomach pisana jest

211 N. POSTMAN: *Zabawić się na śmierć. Dyskurs publiczny w epoce show-businessu*. Przeł. L. NIEDZIELSKI. Warszawa: Muza, 2002.

212 W polskich realiach nieczęsto pojawia jego dosłowny odpowiednik: „A teraz...”; jednakże sprawa jest niemal kosmetyczna – jego funkcję zastępuje dźwiękowy/graficzny sygnał lub inne zachowanie językowe znamionujące zmianę tematu.



w optyce poziomej (gromadzenia wiedzy pedagogicznie powierzchownej) i bez postawy spierania się o autorytet i oferty możliwych kodów ocen, strategii hierarchizacji, a tym samym szansy na dostrzeżenie granic historyczności.

Tom drugi wydaje się na tym polu bardziej jeszcze radykalny. Polityczne i metonimiczne zorientowanie narracji czyni spustoszenia w kulturowym autorytecie dziejów, a zwłaszcza w kontekście jego interesu w zakresie nauk o wychowaniu. Pomyślmy bowiem „pedagogicznie” o znaczeniu takich postaci, jak Bogdan Nawroczyński, Kazimierz Sośnicki, Bogdan Suchodolski, Florian Znaniecki, Henryk Rowid, Sergiusz Hessen, Zygmunt Mysłakowski, Helena Radlińska – i skonfrontujmy to z „historycznym” myśleniem drugiego tomu podręcznika. Okazuje się więc, że Bogdan Suchodolski pojawia się w podręczniku jedynie raz; zdanie to przytoczmy w całości: „Wśród zasłużonych dla reżimu pedagogów znaleźli się m.in. Heliodor Muszyński (1931) zajmujący się teorią wychowania oraz wychowaniem moralnym, wieloletni przewodniczący ateistycznego Towarzystwa Szkoły Świeckiej, czy Bogdan Suchodolski (1903–1992), autor zleczanych choć nie czytanych prac o wychowaniu, który w okresie stanu wojennego wspierał ekipę Jaruzelskiego, przewodnicząc fasadowej Narodowej Radzie Kultury”<sup>213</sup>. Helenie Radlińskiej, Kazimierzowi Sośnickiemu oraz Henrykowi Rowidowi poświęcono krótkie notki – dwa, trzy zdania. Florian Znaniecki, Zygmunt Mysłakowski oraz Bogdan Nawroczyński zostali jedynie wymienieni w kontekście przynależności do instytucji. Sergiusz Hessen nie istnieje w świecie przedstawionym podręcznika. Być może – poza tym ostatnim przypadkiem – „historycznie” wszystko odbyło się wedle kanonów sztuki: informacja o istnieniu danej postaci została podana i przechowana dla potomności – dla klasycznego, metonimicznego historyka postać jest ważna już tylko dlatego, że zaistniała. Jednakże „pedagogicznie” nic nie jest w porządku i lista osób, czy strukturalnie podobne do siebie wzmianki nie czynią zadość choć śladom szans na wzbogacenie myślenia pedagogicznego.

Przechodząc do analizy kolejnej syntezy, podkreślmy, że książka *Z dziejów teorii i praktyki wychowania* Czesława Kupisiewicza jest oznaczana jako pierwszy tom w serii autorskich podręczników akademickich wydawanych przez Oficynę Wydawniczą „Impuls” pod redakcją naukową Bogusława Śliwerskiego – seria tytułowana jest *Pedagogika Nauce i Praktyce*. Ukazały się już jej kolejne tomy:

213 J. DRAUS, R. TERLECKI: *Historia wychowania*. T. 2, s. 312–313.

1. *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości* (Bogusław Śliwerski);
2. *Dydaktyka. Podręcznik akademicki* (Czesław Kupisiewicz);
3. *Socjologia edukacji. Podręcznik akademicki* (Miroslaw J. Szymański);
4. *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne* (Jolanta Szempruch);
5. *Diagnostyka pedagogiczna – nowe obszary i rozwiązania metodologiczne* (Ewa Wysocka);
6. *Pedagogika kognitywistyczna* (Bronisław Siemieniecki);
7. *Pedagogika porównawcza* (Renata Nowakowska-Siuta);
8. *Pedagogika resocjalizacyjna* (Marek Konopczyński);
9. *Współczesna filozofia edukacji* (Andrzej Murzyn);
10. *Pedagogika społeczna* (Mariusz Cichosz);
11. *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji* (Bogusław Śliwerski).

Analizowana synteza Kupisiewicza jest zatem częścią wydawniczej całości, która w zamierzeniach wyrażonych przez Bogusława Śliwerskiego ujmowana jest następująco: „Trzeba spojrzeć na ten rodzaj pracy naukowej jak na swoje teksty kulturowe, które pozwalają na opis i wyjaśnianie różnych stanów oraz wizji świata kształcenia i wychowania, opieki i resocjalizacji, terapii i diagnozy jako czegoś obiektywnie rozwijającego się od szeregu lat, a nawet wieków i jako coś naturalnego w naukach społecznych. Traktuję tę edycję, jako propozycję symbolicznego wsparcia warsztatu teoretycznego, metodologicznego i metodycznego kolejnych pokoleń badaczy, których wykładnikiem są takie właśnie formy wyrażania wiedzy nie tyle legitymizującej określony i przyjęty w środowisku uczonych porządek, gdyż w tych naukach jest to niezwykle trudne do osiągnięcia, ale przynajmniej realizujący nowy sposób postrzegania dorobku danej dyscypliny”<sup>214</sup>. Niech będzie zatem znamienne, że serię otwiera książka poświęcona historii wychowania, jako, jak sądzę, konieczna „przedmowa” dla kolejnych tomów oraz znaczący gest czyniony w kierunku docenienia świadomości diachronicznej.

Należy teraz wytłumaczyć się z zaprezentowanego, nieco dłuższego opisu serii. Po pierwsze zauważmy podręcznik do historii wychowania, który jest częścią próby systematycznego objęcia pola subdyscyplin pedagogiki – dodajmy, że inicjatywy cennej i rodzącej znaczne możliwości – w pierwszym swym impulsie do zaistnienia wynika z dążenia do osiągnięcia pełni tej tra-

214 B. ŚLIWERSKI: *Wprowadzenie do serii Pedagogika Nauce i Praktyce*. W: C. KUPISIEWICZ: *Z dziejów teorii...*, s. 7.

dycyjnie zresztą pojmowanej siatki pedagogicznych subdyscyplin. Tekst nie wyrasta z autorskich odkryć czy kumulacji kapitału myśli, który musi odnaleźć swe ujście w postaci publikacji, lecz jest efektem czegoś, co nazwalibyśmy już tutaj socjologią podręcznika akademickiego; „Z każdą stroną książki – czytamy we *Wprowadzeniu do serii* – bezpiecznie i zgodnie z prawdą historyczną wędrujemy z Czesławem Kupisiewiczem jako naszym przewodnikiem przez gąszcz dziejów i labirynt ewolucji pojawiających się myśli, idei i praktyk”<sup>215</sup>. Nie mamy tu więc do czynienia z wizją wywrotową czy odkrywczą, lecz z „bezpieczną” – automatycznie obrazowanie to prowadzi nas także do formułowania pełnych niebezpieczeństw wyobrażeń o przeszłości w stanie naturalnym, widzianym bez przewodnika.

Po drugie, rzeczywiście jest tak, jak pisze Bogusław Śliwerski, komentując podejście Kupisiewicza do dziejów myśli, idei i praktyk wychowania: „Autor skupił się na ich tak rozumianej ewolucji, by raczej zachować zdobycze minionych pokoleń oraz ich odpowiedzi na pytania pierwsze, niż generować jakieś przyczynki do rewolucyjnej zmiany”<sup>216</sup>. Sam zaś Kupisiewicz, podkreślając „wyjściowy charakter” konstruowanego podręcznika oraz wskazując źródła przedstawianej wiedzy – głównie zatem: „krajowe i zagraniczne podręczniki historii wychowania, historii powszechnej, historii filozofii i historii literatury, a także słowniki biograficzne oraz pocztę wybitnych myślicieli”<sup>217</sup> – zapowiada syntezę syntez. Nie chodzi mi tutaj o podważanie tej strategii, jednakże moglibyśmy się w tym kontekście zastanowić nad tym, ile razy przetworzona została już wiedza podręcznikowa, którą dysponujemy, bowiem już wcześniejsze syntezy odwoływały się do starszych podręczników (także Stanisław Kot z nich korzystał). Rodzić się może intuicja, że łączenie dotychczasowych stylów uprawiania historiografii jest replikacją tego, co już od dawna domaga się nowego oddechu teoretycznego i czego – być może – paradygmat pozytywistyczny zapewnić dotąd nie mógł (a w takim osadza podręcznik Kupisiewicza Bogusław Śliwerski).

Na zakończenie powróćmy do rozważań, które czyniliśmy w opisie warstwy pierwszej podręcznika Czesława Kupisiewicza. Zaznaczaliśmy tam m.in. przesunięcie określeń dotyczących tła rozważań z „dyscyplinarnie” nazwanych obszarów wiedzy, przez określanie poziomu zinstytucjonalizowania

215 C. KUPISIEWICZ: *Z dziejów teorii...*, s. 11.

216 B. ŚLIWERSKI: *Wprowadzenie do serii Pegagogika Nauce i Praktyce*. W: C. KUPISIEWICZ: *Z dziejów teorii...*, s. 8.

217 C. KUPISIEWICZ: *Z dziejów teorii...*, s. 14.

wychowania ku kontekstom, które autor nazywa futurologicznymi. Zaznaczyliśmy wtedy, że oto wychowanie wydaje się zyskiwać kontekst przyszłości. Ostatnia część podręcznika – *Zakończenie* – stanowi krótki opis pewnej uogólnionej wizji przemian w dziejach wychowania (dotyczy ona dziejowej ewolucji podstawowej, wedle Kupisiewicza, dominanty rozwoju historii wychowania – edukacyjnej praktyki – na którą „składała się głównie praca dwóch prymarnych instytucji wychowawczych: rodziny i szkoły”<sup>218</sup>), kończących się pytaniem o przyszłość – niejako z analiz tych przemian wywiezionym. Tak też *Z dziejów teorii i praktyki wychowania* staje się książką tkaną tym dwustronnym autorytetem dziejów – chęcią pozytywistycznego archiwalnego zachowania przeszłości oraz formułowania na podstawie tego archiwum pytania o przyszłość.

218 Tamże, s. 301.





## Rozdział **5**

**Historycznowychowawcze dyskursy faktyczne i możliwe**

Na tę okoliczność mam do powiedzenia tyle, że historia nauki nie  
da się sprowadzić do historii świadomości samych uczonych jako  
uczestników tej pierwszej<sup>1</sup>.

Lech Witkowski

1 L. WITKOWSKI: *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*.  
Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013, s. 65.



## 5.1. Wstęp

Dyskursy faktyczne i możliwe – zatem te, które są już w ramach historii wychowania (z)realizowane oraz te, które w perspektywie szerokiego horyzontu humanistyki są ewentualnie do pomyślenia. Zwrot ten nawiązuje przede wszystkim do tytułowej kategorii książki Danuty Ulickiej pt. *Literaturoznawcze dyskursy możliwe. Studia z dziejów nowoczesnej teorii literatury w Europie Środkowo-Wschodniej*; niemniej sama autorka podkreśla, że jest już owo sformułowanie dobrze osadzone w dziejach myśli. Ugruntujmy zatem to nawiązanie stosownym cytatem, objaśniającym obydwie wskazane tu rodzaje dyskursów:

„Faktyczne” znaczy: za literaturoznawcze uznawane w obrębie zinstytucjonalizowanej historycznej praktyki społecznej. „Możliwe” – znaczy takie, które nie wchodzą do aktualnego świata literaturoznawczego, przypisywane innym profesjom bądź praktykom tekstowym, za literaturoznawcze mogą być uznane, jeśli tylko zmienia się opisująca ów świat „encyklopedia” i „wspólnota”, dla której jest ona „naturalna”. Tak owa „encyklopedia”, jak i „wspólnota dyskursywna”, której świadomość jest w niej reprezentowana, mają bowiem niestabilny, lokalny charakter<sup>2</sup>.

2 D. ULICKA: *Literaturoznawcze dyskursy możliwe. Studia z dziejów nowoczesnej teorii literatury w Europie Środkowo-Wschodniej*. Kraków: Universitas, 2007, s. 300–301.



Stąd też w transkrypcji tego konstruktu na czynione tu analizy po stronie dyskursywnej **faktyczności** należałoby umieścić podręcznikowe realizacje historiografii wychowania, zaś po stronie **możliwości** potencjalne impulsy z napędzanej zwrotami humanistycznymi teorii historiografii<sup>3</sup>. Tym samym struktura niniejszego rozdziału, realizując ów podział, zakłada dwa zasadnicze elementy. Pierwszy w opisie bazującym na czynionych w części poprzedniej analizach konkretnych podręczników stara się nakreślić ogólny rys możliwości gatunku. Natomiast element drugi rozwija przemiany gatunkowe syntez historycznowychowawczych o to, co stanowi kontekst przemian teorii historiografii, poszukując tym samym impulsów na gruncie podręcznikowej historiografii wychowania niezrealizowanych oraz ewentualnych miejsc, w których historia wychowania, być może, istotnie rozwija możliwości teorii ogólnej historiografii (wręcz przekracza ich próg). Pewnym naddaniem jest tu ostatni z podrozdziałów, będących jedynie próbą ukazania odnalezionych w toku niniejszych analiz przeświadczeń historii wychowania, które zwiększają dystans pomiędzy wspomnianymi dyskursami faktycznymi i możliwymi.

## 5.2. Przemiany podręcznikowych syntez historycznowychowawczych

### 5.2.1. Problematyka tekstu

Podręcznik Stanisława Kota był tutaj analizowany w pierwszej kolejności, lecz okazuje się, iż istotnie jest to tekst pierwszy także w tym sensie, że każda kolejna synteza pisana jest w mniejszym lub większym stopniu niejako „wobec” tej książki. Świadczy o tym m.in. niemal rytualne zaznaczanie we wstępach późniejszych realizacji gatunku, iż *Historia wychowania* jest nieaktualna, przestarzała (już Stefan Wołoszyn to podkreślał) i stąd konieczność sformułowania nowej syntezy (czego podejmuje się autor danego wstępu). Równocześnie jednak recepcja książki Kota była nieustannie znaczna i żaden z tekstów wieszczących anachroniczność tego podręcznika nie dorównał mu

3 Dodajmy, że na gruncie czynionych rozważań wydaje się zasadne, by w obszar możliwości włączyć historycznowychowawcze projekty zapomniane, które przez perypetie naukowego trwania dyscypliny wypadły poza ramy jej namysłu czy wizji tożsamości.

żywołnością odwołań – o wznowieniach na przestrzeni wielu lat nie wspominając. Jest to z pewnością także kwestia jakości warsztatu zacnego historyka, jednakże można również wskazać inne okoliczności, które sytuację tę tłumaczą; znaczące są tu perypetie samej historii wychowania jako dyscypliny naukowej. Dostrzeżmy zatem, że syntezy marksistowskie wyraźnie określały swoją tożsamość m.in. poprzez uwydatnianie kontrastu z „idealistyczną” międzywojenną syntezą (choć społeczno-postępowa wizja dziejów wychowania w tekście Stanisława Kota staje się także powodem do pozytywnych nawiązań). Natomiast po zmianie ustrojowej kilka dekad dorobku historiograficznego staje pod znakiem zapytania (eufemistycznie rzecz ujmując), co generuje w tradycji gatunku syntez historycznowychowawczych **narracyjną lukę** i kolejne spojrzenie w kierunku podręcznika krakowskiego profesora, bowiem wobec konieczności stworzenia nowej syntezy historycy wychowania, poszukując korzeni tego typu pisarstwa, musieli sięgnąć aż do roku 1934. Także i ostatni z analizowanych podręczników – pióra Czesława Kupisiewicza – wydaje się nie tylko dosłownie przywoływać ten, jak się okazuje, założycielski tekst<sup>4</sup>.

Problematyka tekstu Stanisława Kota została sprowadzona do opisu postępu wychowania jako funkcji społecznej – w kolejnych syntezach wydaje się ona w znacznej mierze taką pozostawać, choć dochodzi tu do pewnych modyfikacji. Najbardziej stabilnym jej elementem jest traktowanie wychowania przede wszystkim w perspektywie społecznej. Nieco inne jest tego podłoże, gdy myślimy o syntezach marksistowskich, lecz i Stanisław Kot podkreślał m.in. klasowy charakter wychowania i postępowy rys dziejowych jego przemian (zachowajmy jednak miarę w ocenie wagi przypisywanej tej perspektywie przez autora). Znacząca wydaje się także rezygnacja po 1989 roku z kategorii postępu – uznanej w jakimś sensie za skompromitowaną socjalistyczną asocjację – na rzecz kategorii rozwoju, który, choć nadal nawiązuje do liniowych przemian, nie wydaje się tak mocno skorelowany z ich wyobrażaniem jako linii wznoszącej. Niemniej raz jeszcze podkreślimy, historia wychowania ujęta jako dzieje wpływu społecznego wydaje się stałym akcentem gatunku syntez. Zważywszy też przy tej okazji, iż kontekst społeczny, odwołując się do obszarów powszechności zjawisk i możliwie szerokiej użyteczności,

4 Oczywiście, podręcznikowa historiografia wychowania „sprzed” tekstów Stanisława Kota jest dość bogata. Piszę o tym obszernie m.in. we wskazywanych już tekstach Agnieszka Wałęga. Nie zmienia to jednak charakteru i znaczenia syntezy z 1934 roku dla xx- i xxi-wiecznych dziejów gatunku.

jest kontekstem operującym uogólnieniem – wykorzystując określenie Stanisława Kota, można powiedzieć, że prowadzi do „zaokrąglenia wiedzy”<sup>5</sup>. Gdy zaś dostrzegamy ową społeczną użyteczność – więc użyteczność – przywołajmy również w trybie komentarza cytowany już, znakomity tekst Barbary Skargi o znamienym tytule: *O nieużyteczności humanistyki*<sup>6</sup>.

Jeśli rozważyliśmy kwestię problemu stawianego przez analizowane teksty i przychodzi nam teraz skupić się nad kwestią przesunięcia ich pola tematycznego, dla retorycznej płynności tego przejścia przypomnijmy pewnego rodzaju „grę” pomiędzy tymi dwoma sferami. W czynionych analizach podkreślone zostały przynajmniej trzy takie momenty. Pierwsze dwa dotyczyły syntez marksistowskich. Materializm historyczny, który stał się niejako *a priori* metodologią syntezy, zawierał wskazanie, co do pola tematycznego – stąd kontekst społeczno-ekonomiczny jest tutaj istotnym, być może, wręcz centralnym aspektem. Ponadto idea postępu wydaje się „faworyzować” instytucjonalne formy wychowania i tu wspomnijmy także pewnego rodzaju złudzenie historiograficzne, które sprowadza się do uznania nowocześniejszym tego, co jest bardziej wyraźne badawczo. Natomiast trzeci wątek dotyczy sugestii, że krótka cezura promuje historię wydarzeniową – stąd być może tom *Historii wychowania* Jana Drausa i Ryszarda Terleckiego, jak zaznaczają autorzy, domagał się „spojrzenia bardziej politologicznego niż filozoficznego na dzieje koncepcji wychowawczych i instytucji edukacyjnych”<sup>7</sup>. Na marginesie chciałbym jeszcze dodać, że porównanie stopnia „burzliwości” xx wieku w filozofii i polityce nie wydaje mi się łatwe do rozstrzygnięcia.

Z powyższych uwag wynika już po części to, co stanowi także efekt analiz pola tematycznego. Dostrzegaliśmy bowiem przesunięcie nie tyle w optyce diachronicznej, czyli porównując kolejne podręczniki (co częściowo wiąże się ze wskazywaną tu stałością problemu syntez historycznowychowawczych), ile już w obrębie poszczególnych syntez. Dynamika tego ruchu polega na tym, że wraz ze zbliżaniem się narracji do czasów autorowi/autorom współczesnych dokonuje się przejście z rozważań historii kultury i dziejów myśli

5 S. KOT: *Historia wychowania. Zarys podręcznikowy*. T. 1: *Od starożytnej Grecji do połowy w. XVIII*. Warszawa: Gebethner i Wolff, 1924, s. 11.

6 B. SKARGA: *O nieużyteczności humanistyki*. W: TEJŻE: *O filozofię bać się nie musimy*. Szkice z różnych lat. Warszawa: PWN, 1999.

7 J. DRAUS, R. TERLECKI: *Historia wychowania*. T. 2: *Wiek XIX i XX*. Kraków: Wydawnictwo WAM, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”, 2005, s. 9.

ku opisowi historii oświaty, więc historii wydarzeniowej (a nawet politycznej, jeśli wspomnimy „podesty” Braudela). Natomiast w kontekście ujmowanego geograficznie zakresu omawianych w podręcznikach zjawisk przypomnijmy, że *Historia wychowania* skupiała się *de facto* na europejskich dziejach wychowania (Stanisław Kot w znacznej mierze ukazywał przynależność korzeni Polski do tradycji Zachodu), zaś syntezy socjalistyczne prowadziły opowieści aspirujące do zasięgu globalnego. Podręczniki pisane po roku 1989 czerpią z obydwu zakresów, jednocześnie rozwijając treści poświęcone chrześcijańskiej historii wychowania, co można uznać za dość znaczne poszerzenie pola tematycznego w kontekście syntez wcześniejszych (choć, jak zaznaczaliśmy, dzieje się to nie bez kosztów).

Podkreślmy w kontekście rozważania warstwy pierwszej analizowanych podręczników wagę perspektywy, w jakiej problematyka w podręcznikach jest widziana. W gronie autorów syntez, które przyszło nam czytać, Teresa Hejnicka-Bezwińska i Czesław Kupisiewicz uprawiają historię wychowania pedagogiczną, natomiast pozostali autorzy przyjęli w pełni lub w znacznej mierze postawę charakterystyczną dla zwolenników klasycznej historiografii. Oczywiście na osobną uwagę zasługuje synteza Stefana Wołoszyna, który chce swoje dzieło utrzymać w stanie symetrycznej równowagi obydwu podejść; zresztą, wydaje się, że podręcznik ten niesie ze sobą potencjał dla historii wychowania, który nie został jeszcze odkryty i potrzeba w tym względzie znacznie więcej niż czynione tu analizy. Przypomnijmy jednak także kluczowy dylemat historiografii, który w wyraźnej formie na polu historii wychowania został przez Stefana Wołoszyna sformułowany i po dziś dzień nie traci swej aktualności. Idzie o konieczną i niemożliwą jednocześnie bezzałożeniowość źródłowego poznania i normatywnie zorientowanej narracji.

### 5.2.2. Kategorie

Zacznijmy od uwag dotyczących poziomu dylematyczności kategorii, na który wskazują w podręcznikach autorzy – choć zwykle problematyczność ta przekłada się na niepewność co do historii wychowania jako dyscypliny naukowej. Zauważmy zatem, że *de facto* rozważania tego typu – ich wyraz odnajdujemy we wprowadzeniach i wstępach do podręczników – toczyli głównie Stanisław Kot, Stefan Wołoszyn, Teresa Hejnicka-Bezwińska; przedmowy już w mniejszym stopniu problematyzujące kwestię pisali Czesław Kupisiewicz, Łukasz Kurdybacha, Stefan Możdżeń (choć trzeba także zazna-

czyć, że Stefan Możdżeń nie zamieścił w „pełnej” wersji swojego podręcznika wstępnych rozważań, podobnych do tych, które prowadził w *Zarysie*).

Rozpatrzmy zatem przemiany podstawowych kategorii dyscypliny, która wydała analizowane syntezę. Jak się okazuje, wychowanie właściwie w żadnym podręczniku nie było traktowane jako kategoria nadrzędna – można stwierdzić: zwykle wbrew tytułom. Zauważmy więc, że Stanisław Kot limituje pojęcie w dwójnasób: sprowadzając do kontekstu społecznego i sugerując jednokierunkową dynamikę wpływu pokoleń starszych na pokolenie młode (ślady tego przeświadczenia odnajdziemy jeszcze u Stanisława Litaka). Natomiast, Stefan Wołoszyn włącza dodatkowo akcent położony na intencjonalność czy też świadomość towarzyszącą badanym teoriom i praktykom pedagogicznym, równocześnie formułując narrację zaopatrzoną w chyba najbardziej spójny wśród analizowanych podręczników system pojęć. Przypomnijmy, że omawialiśmy cztery główne kategorie jego treści, którym przypisane zostały cztery aspekty tematyczne: pedagogika (teoretyczność), wychowanie (kontekst społeczny), szkolnictwo (instytucjonalność), oświata (polityczność); nadto podkreślaliśmy także sugerowany przez Wołoszyna podział na sferę teorii (pierwsza kategoria) i praktyki (pozostałe trzy). Niemniej jednak kolejne syntezy nie pozwalają już na takie skryształowanie znaczenia na podstawie kontekstów, w których dany termin został użyty. Dopiero Czesław Kupisiewicz dokonuje w swoim podręczniku rzeczy znamiennej, łącząc niejako obie terminologiczne tradycje – wspomnijmy wprowadzoną w tym tekście „szeroką” definicję wychowania, która obejmuje również pedagogiczne rozumienie terminu sprowadzane, podobnie jak u Wołoszyna, do oznaczenia „świadomych i celowych oddziaływań”<sup>8</sup>. Ponadto na osobną uwagę zasługuje kwestia terminu „edukacja”, którą rozpatrywaliśmy jako realizującą się w rozległym spektrum znaczeń – od wąskiego rozumienia w polskiej tradycji naukowej po szeroki zakres wchodzących w obręb kategorii zjawisk w ujęciu anglosaskim, które zresztą, dość powszechnie w nowszej polskiej literaturze pedagogicznej jest obecne.

Na marginesie dodajmy, iż można przypuszczać, że posługiwanie się pojęciami w historycznych narracjach dziejów wychowania w znaczącej mierze dyktuje strona stylistyczna – zwłaszcza unikanie powtórzeń. Stąd częsta

8 C. KUPISEWICZ: *Z dziejów teorii i praktyki wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2012, s. 13.

i wygodna synonimia oraz „omiatanie” pojęciami nazw tematów czy tytułów – nieco po omacku i bez pogłębionej ich świadomości. Uwaga ta mogłaby dotyczyć także wskazywania tła rozważań; mamy tu przecież „dyżurny” zestaw: tło społeczne, ekonomiczne, polityczne, kulturowe – nie zawsze jednak deklaracja ta staje się wiążąca<sup>9</sup>. Chciałbym także dodać, że nie jest moim zamiarem promowanie wizji „ostrych”, niezmiennych znaczeń słów dla definicji kluczowych, które blokują „pracę” pojęć. Bliższa jest mi strategia budowania wrażliwości lekturowej, gdzie operuje się sensem, a nie definicją, mechanizm negocjacji znaczeń. Niemniej wydaje się, że nieostrość i niekonsekwencja użycia kategorii w analizowanych syntezach jest często efektem pedagogicznej nieświadomości historyków.

Znamiennym aspektem, który wynika z czynionych analiz, było i to, że tradycja historiograficznego postrzegania pojęcia „wychowanie” uruchamia także kontekst wyłączenia go z namysłu pedagogicznego. „Wytrąca” je m.in. kategoria ustroju, która dominowała w syntezie pod redakcją Łukasza Kurdybachy, polityczność tomu Jana Drausa i Ryszarda Terleckiego czy wspomniana, szeroka definicja wychowania w książce Czesława Kupisiewicza.

### 5.2.3. Reguły sensu

Podczas analiz trzeciej warstwy tekstu – także wobec przygotowań jej teoretycznych kontekstów – miałem wrażenie, że rozważania Haydena White’a mogłyby stać się zupełnie samodzielną podstawą dla badań, które są tu prowadzone. Koncepcja Barbary Skargi wydaje się jednak operować opisem ogólniejszym, nie tak w literaturze rozproszonym, przez to badawczo niepomiernie bardziej „stabilnym”; jest też w znacznej mierze komplementarna z podkreślanym tu akcentem metahistorii wychowania i zaopatrzona w świadomość polskiej historiozofii oraz, nade wszystko, u swych podstaw zadaje kluczowe pytanie o owe względnie trwałe czy uniwersalne akcenty dziejów, o granice historyczności – stąd jej wiodąca rola w podjętych wysiłkach badawczych. Niemniej myślę, że w znacznej mierze udało się opowiedzieć tekstami Haydena White’a to, co znakomicie przedstawiła w swojej książce Barbara Skarga.

9 Być może warto docenić osobne ujęcie tych perspektyw. Przykładowo: dzieje zdobywania środków na utrzymanie instytucji byłyby zapewne pedagogicznie frapujące – wcześniej jednak trzeba by kontekst ekonomiczny w historii wychowania potraktować jako naprawdę znaczący.

W tej części rozważań, zostaną przedstawione dwie opowieści o przemianach reguł sensu syntez historycznowychowawczych – jedna fabularyzowana będzie historią przejść tropologicznych w podręcznikach i zgodnie z ich następstwem przedstawiona. Druga natomiast, ten sam materiał ujmie dominantą jednego tylko „zerwania”, które *de facto* nie dokonało się do końca i wciąż, jak się zdaje, czeka na swoją (podręcznikową) realizację.

Przed wszystkim, jak można było to zauważyć już w pierwszych analizach, które były czynione, nie jest tak, że świat przedstawiony podręcznika jest tkany jednym tylko tropem. Zwykle dostrzegaliśmy przejawy dwóch lub trzech (choć można było także próbować wskazać ten, który staje się dominujący). Zwróćmy zresztą uwagę, że narracja – a tym samym świadomość jej stylów – jest konstrukcją złożoną i nie poddaje się ostrym kategoryzacji – nawet jeśli, formułując wnioski na ten temat, bardzo byśmy sobie tego życzyli<sup>10</sup>. Jednakże zauważmy, że owe zwykle pojawiające się pary tropów, nie są przypadkowe. Przypomnijmy kolejność, którą sugerował White: metafora, metonimia, synekdocha, ironia. Zwykle było więc tak, że w danym tekście pojawiały tropy ze sobą „sąsiadujące”. Jest to zresztą sytuacja obecna już w samych założeniach teorii White’a, a także w źródłach, do których się ona odwoływała (np. tekstów Giambattisty Vico<sup>11</sup>), bowiem kolejne stopnie świadomości są *de facto* przechodzeniem z jednego poziomu do drugiego czy raczej zwrotami od jednej formy ku drugiej (gr. *tropos* – „zwrot”, „kierunek”); otrzymujemy zatem cztery następujące przejścia: od metafory do metonimii, od metonimii do synekdochy, od synekdochy do ironii, następnie dekadencja i ewentualny nawrót (*ricorso*) od ironii ku metaforze. Rozważmy ten łańcuch rozwojowy w kontekście konkretnych syntez.

Podręcznik Stanisława Kota został określony, jako efekt archeologii wychowania, jako że w znacznej mierze dokonał odkrycia syntezy jego dziejów<sup>12</sup>. Dzieło nie jest więc zaopatrzone w rozbudowaną teorię, która owocuje przedłożeniami – archiwum dyktuje tutaj treść, stąd nie otrzymuje ona kształtu

10 Fakt ten nie osłabia jednakże przydatności wydzielania poszczególnych tropów, traktowanych jako osobne elementy widziane na podobieństwo typów idealnych w rozumieniu Maxa Webera.

11 Por. H. WHITE: *Tropika historii: struktura głęboka „Nauki Nowej”*. W: TEGOŻ: *Poetyka pisarstwa historycznego*. Red. E. DOMAŃSKA. Przeł. E. DOMAŃSKA, M. LOBA, A. MARCINIAK, M. WILCZYŃSKI. Kraków: Universitas, 2000.

12 Zauważmy bowiem, że klasycznie pojmowana synteza historyczna nie jest czymś, co należy stworzyć, lecz jest odkryciem czegoś już istniejącego – przeszłości.



wyrazistej, równomiernej struktury, która cechować będzie kolejne podręczniki. W czynionych analizach sformułowaliśmy także sugestię, że ta spekulatywna faza syntezy historycznowychowawczej wywołuje konieczność szukania podobieństw względem innych dziedzin wiedzy i metodologii. Tak też w tym tropologicznie metaforycznym stadium świadomości historycznej narzucającym kontekstem okazał się model naukowej historii w swym klasycznym wymiarze; za metaforą przemawia także emotywny opis postaci oraz narracja zdradzająca cechy języka mówionego.

Sugestię o inicjującym dla badań historii wychowania charakterze syntez Stanisława Kota postrzegaliśmy także w kontekście myśli Gastona Bachelarda, wskazującą na przedkrytyczne, niemiarodajne, pierwotne doświadczenie jako tworzące przeszkodę epistemologiczną. Mając na uwadze to, że uogólniamy słowa, które Bachelard wypowiada dla wskazania przeszkód epistemologicznych stojących na drodze poznania zwłaszcza w naukach przyrodniczych, równocześnie pomyślimy ów kontekst w obliczu rozważań, które czyniliśmy, omawiając warstwę drugą: w podręcznikowych syntezach nadal jest w mocy pierwsze „spojrzenie” Stanisława Kota na historię wychowania, które dostrzegło w niej postęp dziejów wychowania jako funkcji społecznej.

Rozważaliśmy także możliwość synekdochy w kontekście orientowania opisu dziejów wychowania na progresywność życia zbiorowego, jednakże, jak pokazuje analiza struktury *Historii wychowania* z 1934 roku, jest to integracja dość nieskuteczna, gdyż tej dominanty treści nie udaje się autorowi utrzymać (historycznie „przeszkadza” w tym zwłaszcza średniowieczne „zerwanie” ze starożytnością i rozbiorowy upadek państwa polskiego). Niemniej wywieść z tak sformułowanego problemu tego podręcznika można inny symptom tropologicznej świadomości – metonimiczną przyległość historii wychowania do przemian społecznych. Ujmijmy także ten mechanizm, dostrzegając styczność pomiędzy tokiem omawianych kategorii czy zjawisk i wprowadzanych postaci – większość z nich wiąże się z jakimś elementem opisu życia zbiorowego. Nadto autor podręcznika w znacznej mierze prowadzi opowieść w trybie przyczynowo-skutkowym, a zbudowane przez Kota archiwum źródłowych tekstów owocuje bogatą faktografią, co domyka nam pulę akcentów wskazujących na przejawy metonimicznej świadomości historycznej, a w ogólnej perspektywie ukazuje *Historię wychowania* jako syntezę realizującą zwrot od przednaukowej metafory ku metonimii, którą White określa jako stadium historiografii naukowej.



Tę też metonimiczną naukowość objawiającą się w nacisku na opis faktograficzny doprowadza Stefan Wołoszyn do znacznie większej precyzji. Autor *Dziejów* ujmuje także problematykę tekstu w sposób bardziej „mierzalny”, kładąc nacisk na intencjonalność badanych fenomenów (choć można tu wskazywać na problematyczność utożsamiania dziejów wychowania z tym, co stanowi historię świadomych przejawów teorii i praktyki). Ponadto metonimiczna przyległość dodatkowych elementów do prowadzonej narracji (rycin, map, indeksów, tablic, wykazów itp.; także wydane osobno i wielokrotnie wznawiane *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*) również ubogaca materiał badawczy w trybie metonimicznym. Niemniej jednak budowa podręcznika, o którym mowa staje się bardziej złożona niż w syntezie Kota – wielopoziomowy układ rozdziałów wymagał logicznej hierarchizacji i poukładania materiału; względem wcześniejszej *Historii wychowania* dostrzec możemy przejście od chronologicznie samorzutnej formy opartej na archiwum ku budowaniu struktury wiedzy. Dominantą tej struktury staje się idea zgodna z metodologią materializmu historycznego – podręcznik jest przecież pisany w duchu ideologii marksistowskiej. Dlatego też treść ułożona jest tak, by czasy nowsze ujęte zostały „szerzej i bardziej rozwojowo”, albowiem takie podejście wydaje się odpowiadać „potrzebom społeczno-wychowawczym i współczesnym postulatam w zakresie kształcenia pedagogicznego nauczycieli i wychowawców”<sup>13</sup> (preferowanie historii bliższej teraźniejszości w ideologii marksistowskiej już odnalazło we wcześniejszych omówieniach swoją argumentację). Przyjęta tkanka ideologiczna dyktuje także wyraźny klucz ocen, którego nie było w książce Kota. Co jednak warto podkreślić, Stefan Wołoszyn ujawnia w swoim podręczniku – choćby sporządzonym do niego wstępem – głęboką świadomość teorii historiografii, a tym samym przeświadczenie, że dzieje zawsze pisze się dla jakiegoś celu. Pamiętamy zawarte w podręczniku opisy przykładów historiografii wychowania – były one opatrzone przez przenikliwego autora wskazaniem generalnej intencji przywoływanego tekstu. Wydaje się zatem, że *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie* są realizacją zwrotu od naukowej metonimii ku tkanej ideą synekdosze. Zresztą, jak wielokrotnie już tutaj podkreślaliśmy, marksizm staje się sprzyjającym podłożem dla tego przejścia, mieszcząc w sobie zarazem mit niezawisłej, obiektywnej nauki oraz postulat społecz-

13 S. Wołoszyn: *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*. Warszawa: PWN, 1964, s. 5.

nego zaangażowania. Także i wobec tego napięcia Wołoszyn wypracowuje postawę synekdochiczną – tym razem jednak opiera się ona na zasadzie symetrii.

Pierwsze tomy podręcznika redagowanego przez Łukasza Kurdybachę ukazują się niewiele później niż synteza Wołoszyna – nowy projekt jest jednak formułowany w świadomym przemilczeniu *Dziejów*, z racji ich ideologicznych „niedomagań”. Formuła kolejnego podręcznika ma zatem w pełnijszy sposób realizować tezę o klasowym charakterze wychowania i „ocenę wszystkich zjawisk historyczno-oświatowych z postępowych, marksistowskich pozycji”<sup>14</sup>. Znamienna w tym kontekście jest także nowa formuła podręcznika, który zostaje pomyślany jako praca zbiorowa, współtworzona przez autorów zagranicznych (tutaj znacząca współpraca z badaczami radzieckimi). Z jednej strony, jest kwestią dążeń do obiektywizacji mnożenie autorskich głosów i umiędzynarodowienie narracji. Obiektywizacja ta wsparta jest znacznym nasyceniem faktograficznym tak, że ideologiczna linia argumentacyjna wydaje się przejmować także autorytet wiedzy niezawisłej. Z drugiej zaś strony, pojawia się pytanie o akcent, który tak prowadzoną opowieść uczyni spójną. Ideologiczne zorientowanie syntezy mogłoby okazać się gwarantem tejże spójności<sup>15</sup>. Tym samym podręcznik opiera się na owej integrującej zasadzie – materializmie historycznym – która jednak przybiera kształt narracji bardziej radykalnej w swojej społeczno-ekonomicznej perspektywie. Kapitalizm i chrześcijaństwo stają się nie tyle odmiennym światopoglądem, ile tożsamością negatywną, zatem zestawem cech niepożądanych. Stefanowi Wołoszynowi udało się jeszcze stworzyć strukturę wiedzy i wpisać ją w model dziejowego postępu, lecz z podtrzymaniem równoprawności głosów, które w ów postęp się nie wpisywały, i z zachowaniem swojego prawa do ich oceny, dla której marksizm staje się dominantą interpretacyjną. Natomiast w książce pod redakcją Łukasza Kurdybachy ideologia staje się autorytarna. Chyba już

14 Ł. KURDYBACHA: *Przedmowa*. W: *Historia wychowania*. Red. Ł. KURDYBACHA. T. 1. Warszawa: PWN, 1965, s. 7.

15 W kontekście mechanizmów integrujących treść zważmy także, że metonimicznie zorientowane opowieści historycznowychowawcze cechowała intensywna narracja poświęcona dylematom samego uprawiania historii wychowania jako dyscypliny naukowej. W wypadku syntez synekdochicznych ustalenia te wydają się stabilne, przez co nacisk może zostać położony na dydaktyczny wymiar treści; jest to zatem także aspekt znamieny dla trzeciego z tropów w teorii White’a, bowiem implikuje on namysł nad metodyczną integracją treści nauczania.

nigdy moc synekdochy nie była tak znaczna i nie przejmowała tak głęboko (lub tak wyraziście) toczonych opowieści o dziejach wychowania jak w drugiej połowie lat 60. Integrująca narrację zasada przyjmuje tryb wypowiedzianej, niejako naturalnej oczywistości.

Tym samym, stojąc u progu kolejnego podręcznika, odczytujemy panoramę zmierzchu synekdochy – także ostatnia część projektu Kurdybachy, która ukazała się w latach 80. i którą redaktorską pieczę objął już Józef Miąso, wydaje się odchodzić od wyrazistej narracji ideologicznej. Zgodnie z logiką „przejsię” świadomości historycznej, kolejny epizod dziejów syntez historycznowychowawczych winien zrealizować się w estetyce negacji, natomiast specyfika toku przemian, który tu został zarysowany, pozwala sformułować dwa jej warianty. Pierwszy, tłumiąc ideologiczne zaangażowanie, skłaniać się będzie ku narracji pozytywistycznej związanej z bezstronnością. Tutaj też, winna paść teza, która wymaga znacznej ostrożności. Otóż jestem skłonny traktować – i nie koniecznie musi to znaczyć wbrew teorii autora *Metahistory* – posynekdochiczny zwrot ku pozytywistycznej wizji wiedzy i uprawiania nauki, nie tyle jako zwrot, ile zastąpienie jednej ideologicznej dominanta drugą. W tym sensie wiara w niezawisłe, skuteczne, dające wyraźne wyniki poznanie staje się ideą, która motywuje i integruje styl opowieści. W jej regulach sensu pojawiałyby się zasady dążenia do jednoznaczności, weryfikowalności, wyrazistości tez i pełni opisu oraz autorytet instytucjonalnie stnowionej nauki. Znamienna jest tu estetyka wyliczenia – zupełnie niesłusznie traktowana jako wypowiedź neutralna, niewinna.

„Enumeracja – pisze w świetnym dziele Marek Bieńczyk – to gorączka melancholii, figura, w której jakąś alchemią nicości i błałości melancholia rozpala wszystkie światła, wytwarza dla siebie sferyczne, bezpieczne miejsce, gdzie w jednej chwili zbiera się »wszystko«. Enumeracja daje złudzenie całości, wytwarza, niczym Borgesowski magiczny alef, »jeden z punktów w przestrzeni, który zawiera w sobie wszystkie inne«”<sup>16</sup>. Tak więc, naukowa świadomość metonimiczna może się okazać ukrycie synekdochiczna, jeśli realizacją jest *de facto* idea, którą tka wizja całkowitego, niezapśredniczonego poznania, a zatem, jak pisałem, utopia nieśmiertelna, oparta na nieusuwalnej ludzkiej tęsknocie za porządkiem, przejrzystością i pewnością. Oto sytuacja, o której pisałem w komentarzu do jednej z analizowanych przez siebie

16 M. BIEŃCZYK: *Melancholia. O tych, co nigdy nie odnajdą straty*. Warszawa: Wydawnictwo Sic!, 2000, s. 39.

opowieści Italo Calvino: „Każdy punkt wyjścia daje początek wypowiedzi, która rozrastając się, ogarnia coraz rozleglejsze horyzonty, toteż gdyby autor mógł równocześnie rozwijać wątki prowadzące we wszystkich kierunkach, zdołałby objąć cały wszechświat”<sup>17</sup>. Stąd też **wszystko** jest ważne – ważne w sposób niejako naturalny i przez to niezauważalny; „Cel, dla którego sporządza się listy praktyczne, jest oczywisty”<sup>18</sup>, napisał Umberto Eco w *Szaleństwie katalogowania*, porzucając rozwinięcie podstaw tej oczywistości. Podkreślmy zatem, że czym innym byłaby tutaj metonimia inspirowana dążeniem do precyzji wiedzy, charakterystyczna dla początkowych stadiów namysłu, a czym innym metonimia będąca efektem zanegowania zasady integrującej i przyjęcia narracji wolnej od ideologicznych dominant, co jednak także jest integrującą normatywnością.

Niemniej można słusznie uznać również tę ostatnią świadomość za nadal naiwną w sensie White’owskim, dość odległą od ironii. Wskażmy zatem drugi z zapowiedzianych wariantów. Jeśli więc wobec lekcji synekdochy liczyć na zysk w postaci zaistnienia dyskursywnej świadomości, prowadziłyby on do różnicowania i emancypacyjnego postrzegania różnych narracji, uprzedzając tym samym możliwość dominacji jednej wizji dziejów, co słowami Hessena można ująć jako przejście od światopoglądu do światoooglądów lub w ujęciu Gérarda Rauleta: „Hermeneutyczne badanie tradycji i źródeł musi ustąpić miejsca hermeneutyce wielości interpretacji, monoteizm zaś – politeizmowi, czyli takiemu stosunkowi do mitów, w ramach którego neutralizują się one wzajemnie przez sam fakt swej wielości, zarazem neutralizując moc jednego jedynego mitu”<sup>19</sup>.

Stefan Możdżeń dystansuje się od socjalistycznych syntez, m.in. podkreślając zbytnie obciążenie faktografią treści tych podręczników, co przekłada się na ich dydaktyczną nefunkcjonalność. Zresztą, spostrzeżenie to – i jednocześnie powiązanie stylu informacyjnego z narracyjną ciężkością – jest bardzo trafne. Warto zatem także zapytać o znamiona „lekkości” opowieści, którą proponuje w swojej syntezie Możdżeń, co uczynimy nieco dalej. Natomiast, w tym miejscu zauważmy, że mimo deklaratywnego odcięcia się od marksistowskiej tradycji opisu dziejów wychowania, w syntezach pisanych

17 I. CALVINO: *Wykłady amerykańskie. Sześć przypomnień dla przyszłego tysiąclecia*. Przeł. A. WASILEWSKA. Warszawa: Czuły Barbarzyńca Press, 2009, s. 117.

18 U. ECO: *Szaleństwo katalogowania*. Przeł. T. KWIECIEŃ. Poznań: REBIS, 2009, s. 117.

19 G. RAULET: *Filozofia niemiecka po 1945*. Przeł. A. DZIADEK. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2013, s. 299.

po 1989 roku możemy dostrzec wiele jej przejawów, co składa się na swoisty, **fantomowy styl** tych podręczników. Jeśli bowiem rozważymy np. *Historię wychowania* Stefana Możdżenia w poszukiwaniu akcentów, które pojawiły się w syntezach socjalistycznych, to, bardzo nisko problematyzowanie historii wychowania jako dyscypliny naukowej<sup>20</sup>, umiędzynarodowienie opowieści o wychowaniu, podkreślanie wagi najnowszych opracowań, uruchamianie pomnikowego przedstawienia postaci czy też – mimo zastrzeżeń czynionych wobec projektu Kurdybachy – znaczne nasycenie treści „twardą” liczbową faktografią jest tu swoistym nawiązaniem. Oczywiście, analogia ta nie dotyczy obecności w tekście ideologii marksistowskiej, lecz wobec silnej promocji treści chrześcijańskich można zadać zasadne, jak sądzę, pytanie, czy nie staje się ona podstawą do utrzymania narracji synekdochicznej.

Podręcznik Stefana Możdżenia – a dokładniej jego pierwsza, krótsza wersja z lat 90. – związany jest ze swym znacząco w stylu narracji różnym – także od starszych podręczników – dopełnieniem w postaci VI części autorstwa Teresy Hejnicka-Bezwińskiej. Oznaczaliśmy w tym tekście wyraźne akcenty wskazujące na zerwanie z narracją naiwną – w poświęconych podręcznikowi analizach podkreślona została praca nad osadzeniem problematyki, kategorii i, drogą niuansowania mechanizmów interpretacji, reguł sensu książki. Teresa Hejnicka-Bezwińska wskazuje również we wstępie do podręcznika dwie ważne kwestie: konieczność wejścia w dialog o możliwych wyobrażeniach historii wychowania oraz przynależność historyków wychowania do środowiska pedagogów. Jednakże *Zarys historii wychowania* (1945–1989). *Oświata i pedagogika pomiędzy dwoma kryzysami* nie zostaje podjęty w kolejnych narracjach podręcznikowych w ramach historii wychowania – ani przez autorkę, ani przez potencjalnych kontynuatorów prac nad tego typu narracją – a dydaktyczne syntezy nie doczekały się kolejnego impulsu dla świadomości ironicznej w jej konstruktywnym wariacie.

Tym samym kolejna pod względem chronologicznym synteza – dwutomowa *Historia wychowania* pióra Stanisława Litaka oraz Jana Drausa i Ryszarda Terleckiego – wpisuje się w wariant reakcji na syntezy socjalistyczne, który przyjął Stefan Możdżeń. Podkreślaliśmy wyjątkową kondensację treści w syntezie Stanisława Litaka. Po pierwsze, operując estetyką streszczenia, często wywołuje ona efekt faktograficznej równorzędności

20 Jak pamiętamy, w pierwszej wersji podręcznika, którą był *Zarys historii wychowania*, rozważania te jeszcze prowadzono.

przedstawianych treści, zaś po drugie, co pomyślane zostało tutaj pod wpływem impulsu wyzyskanego z rozważań Italo Calvino, buduje wrażenia nieuchronności wydarzeń. Prowadzić to może zatem do dwóch lekturowych reperkusji w postaci albo zaproszenia do samodzielnej hierarchizacji – co byłoby zapewne realizacją klasycznego stylu kronikarskiego, który dąży do minimalizacji akcentów jawnie wartościujących, pozostawiając ich ewentualne sformułowanie czytelnikowi – albo też dewaluacji aktu namysłu oceniającego w ogóle. Z racji tego, że mówimy o podręcznikach przeznaczonych zwykle dla adeptów wiedzy pedagogicznej, druga z tych możliwości staje się bardziej prawdopodobna.

Natomiast drugi tom podręcznika, także cechujący się znacznym nasyceniem faktograficznym, jest już polem daleko wyraźniej głoszonych ocen, które stają się odzwierciedleniem krytyki ideologicznej pedagogiki czasów socjalistycznych. Warto też podkreślić to, co staje się w pewnej mierze motorem fabularyzacji obydwu tekstów – każdy kończy się na wydarzeniu, które staje się znaczące w kontekście recepcji całego podręcznika i może stanowić dominantę narracyjną: Stanisław Litak wieńczy swój tom opisem Wielkiej Rewolucji Francuskiej i, jak wskazuje, wykształceniem się nowoczesnego szkolnictwa, zaś Jan Draus i Ryszard Terlecki kończą tekst momentem oznaczonym jako odzyskanie demokracji i dynamiczny rozwój szkolnictwa prywatnego<sup>21</sup>. Ponadto synekdochiczny charakter tego podręcznika w znacznej mierze wiąże się z uwydatnionym dydaktycznym przeznaczeniem syntez. Autorzy nie prowadzą rozważań metodologicznych czy dotyczących charakteru dyscypliny, a źródła, na podstawie których treść konstruowano, funkcjonują w trybie oczywistości i wskazany jest tylko wybór bibliografii zamieszczony na końcu każdego z tomów – wykładana wiedza nie budzi więc wątpliwości. Wydaje się zatem, że dochodzimy tym samym do kolejnego pytania o zmierzch synekdochy.

Dydaktyzm jest także pierwszoplanowym wydzźwiękiem analiz podręcznika Czesława Kupisiewicza. Odnajdujemy tu klasyczny podział treści na epoki w historii myśli, materiał faktograficzny jest oparty w głównej mierze na istniejących już podręcznikach i parcelowany na małe, zapewne łatwiej przyswajalne jednostki tematyczne, narrację tkają częste podsumowania

21 Obydwie zresztą dominanty są zaznaczone przez autorów: w pierwszym tomie wskazaniem na zorientowanie opisu na dzieje szkolnictwa, w drugim na kwestie związane z oddziaływaniem ideologii.

i uogólnienia oraz wiele uwag szerokiego zasięgu, które ujmują proces dziejowy; osobno wyjaśniane są także pojęcia, a informacje nierzadko wymieniające w punktach. Doceniany wymiar przyswajalności treści podręcznika domagał się zatem jej spójnego wykładu. Jednocześnie odnajdujemy tu, być może, ironiczną „grę” gatunkiem. Autor wskazuje, że jego synteza właściwie nie jest klasycznym podręcznikiem, że to bardziej wykład wiedzy wstępnej. Jego treść często wspierana jest przypisami i komentarzami do czynionej narracji z wyraźną obecnością autorskiego głosu – wydaje się to nawiązywać do estetyki artykułu naukowego. Mamy także do czynienia ze specyficznym gatunkowo tekstem, który *de facto* jest syntezą syntez. Również ten ostatni aspekt każe dostrzec w omawianym dziele ironiczny poczet przedstawicieli teorii i praktyki pedagogicznej, bowiem Kupisiewicz wypełnia swoją narrację głównie opisem postaci<sup>22</sup>. Ponadto choć, jak wskazaliśmy, autor przyjmuje klasyczny podział na epoki w dziejach, niejako równolegle wielokrotnie konstruuje go uwagami o cezurach alternatywnych, sugerując nieostrość przyjętych w podręczniku klasyfikacji, a nawet wprowadzając epoki graniczne („między”, „u progu”). Poza wszystkim jest to zarys – moglibyśmy w tym fakcie dostrzec kolejny przejaw negatywności wobec wielokrotnie objętościowo większych syntez z czasów pedagogiki socjalistycznej. Wydaje się zatem, że *Z dziejów teorii i praktyki wychowania* jest syntezą realizującą zwrot od synekdochy ku ironii.

Niemniej jednak zważmy raz jeszcze, obejmując spojrzeniem podręczniki pisane po 1989 roku, że wskazane akcenty negatywności realizują się z jednej strony w historiografii antykwarycznej, która odnajduje swoją motywację w kontrowaniu neutralnym opisem ideologicznego obciążenia narracji (tu równolegle sugestia o nadal synekdochicznym rdzeniu tej postawy), z drugiej zaś w estetyce zarysu, która występuje wbrew ekwipowaniu opowieści o przeszłości faktograficznym balastem. Są to zatem tendencje w znacznej mierze przeciwstawne i nie wnoszące w możliwe do pomyślenia wizje historiografii projektów pozytywnych w postaci nowych otwarć dla narracyjnej świadomości; stan podręcznika jako gatunku zdradzałby tu cechy dekadencji. Jak już zaznaczałem za White'em, ironia może prowadzić także do anihilacji dyskursu<sup>23</sup>. Mocno podkreślany przez Mieczysława Malewskiego koniec ery

22 Można wskazywać podobnie skonstruowane dzieła w czasach dużo wcześniej-  
szych – choćby podręcznik z 1920 roku Franciszka Bizonia.

23 Por. H. WHITE: *Metahistory. The Historical Imagination in Nineteenth-Century Europe*. London–Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1973, s. 417–418.



podręcznika akademickiego w naukach społecznych wpisuje się też w ów czwarty, tropiczny etap świadomości.

Podręcznik Czesława Kupisiewicza jest ostatnim, który czyniliśmy przedmiotem rozważań – jest też wydawnictwem najnowszym i tym samym kończy pierwszą z zapowiadanych opowieści o przemianach trzeciej warstwy tekstu. Przejdźmy zatem do drugiego wywodu. Wielokrotnie wskazywałem już, że, być może, cały oddany tropologicznie schemat rozwojowy świadomości narracyjnej przede wszystkim realizuje się nie w przechodzeniu między czterema jej formami, ale w **zerwaniu** ze świadomością narracyjnie naiwną, które to *de facto* byłoby dostrzeżeniem dyskursywności, ruchem ku ironii. Ponadto uważam, że dla rozważania przemian historiografii wychowania znamienne jest już samo zaistnienie akcentu świadomości ironicznej jako znaku zdolności do uprawiania jakościowo odmiennej narracji, co na drugi plan może przesunąć zakres występowania tego zjawiska w konkretnym podręczniku. Jeśli więc uruchomimy w spojrzeniu na dzieje syntezy historycznowychowawczej tryb poszukujący śladów świadomości ironicznej, natrafimy nade wszystko na trzy dzieła: syntezę Stefana Wołoszyna, tom Hejnickiej-Bezwińskiej i zarys Czesława Kupisiewicza. Pierwsze realizuje się w tym względzie w narracji utrzymującej jednoczesność przeciwstawnych jej stylów; drugie w metanarracyjnym trybie wypowiedzi oraz problematyzowaniu mechanizmów interpretacji; trzecie w ironicznym ujęciu cezur i „grze” podręcznikowym gatunkiem. Jednakże akcenty te nie przełożyły się na żaden narracyjny przełom w podręcznikowej historiografii wychowania; być może dlatego, że dzieło pierwsze nie było wystarczająco zaopatrzone w teoretyczną podbudowę historiografii, drugie sprowadzało się do czasów najnowszych, co blokowało przełożenie też na historiografię w ogóle, zaś trzecie jest ironią, która w znacznej mierze stała się efektem uwarunkowań pozatekstowych.

Na zakończenie rozważań opartych na tropologicznych analizach reguł sensu spójrzmy przez ich pryzmat także na opowieść, którą właśnie prowadzimy. Otóż badanie narracji historycznowychowawczej w ramach historii wychowania, jak się zdaje, w znacznej mierze jest nadal na poziomie metaforycznym – tzn. świadomość narracji sprowadza się tu do jej nieświadomości, więc wiary w dyskursywną przezroczystość i braku podejrzliwości wobec przekazu. Dostrzec narrację i badając ją, uruchomić archeologię historiografii wychowania, więc odkrywanie subtelności i różnicowania przy jednoczesnym wypracowywaniu prowadzących ku temu strategii badawczych, byłoby znakiem świadomości metonimicznej. Jeśli powstały tak materiał



badawczy udałoby się zintegrować w uogólnienia teoretyczne – stworzyć teorię historiografii wychowania i dalej jeszcze: wprowadzić w system uogólnień szerszego zasięgu (np. w wyobrażenie pedagogiki), a także uruchomić namysł oceniający i hierarchizujący dostrzeżone tendencje – moglibyśmy wskazać na zwiastun synekdochy. Ironia dawałby szansę na to, co nieco dalej językiem Habermasa nazwiemy teorią krytyczną motywowaną rozpoznawaniem i demaskowaniem warunków przymusu i dominacji oraz nastawieniem emancypacyjnym. Jak mi niekam, czyniona w niniejszej pracy opowieść, w znacznej mierze sytuuje się pomiędzy metonimią (dostrzeganie narracji) i synekdochą (wpisanie w przemiany humanistyki), pomimo prób promowania tu świadomości metanarracyjnej (także niniejszym zdaniem) i postulatywnej w zakończeniu pracy, osadzonej na gruncie pedagogiki krytycznej wizji historiografii zaangażowanej.

\* \* \*

Przychodzi nam zatem omówić jeszcze kwestię autorytetu cytatu, który wiązaliśmy również z autorytetem postaci, oraz fikcjonalizacji odbiorcy i nadawcy tekstu. Zagadnienie pierwsze wydaje się w podręcznikowych realiizacjach w znacznej mierze ulegać estetyce metonimii, to znaczy „przylegać” do wywodu, prowadzonej argumentacji czy ram pomnikowego przedstawienia. W syntezie Stanisława Kota pojawiała się jeszcze pewnego rodzaju dialogiczność – słusznie wskazuje Stefan Możdżeń na wykładową formę wywodu, co dynamizuje prowadzoną narrację, buduje opowieść obsadzonymi rolami i emocjonalnym podejściem narratora. Równocześnie jednak postać często staje się związana z kategorią czy zjawiskiem, jest więc przykładem jej realiizacji, a jako przykład ustalonym ramom danego fenomenu już się wymknąć nie może; motyw ten odnajdziemy w kolejnych podręcznikach. Cytat w roli wiodącej, w postaci motta, które niesie ze sobą potencjał odczytań następujących po nim treści, pojawia się w podręczniku Stanisława Litaka.

Natomiast ciekawą, narracyjną grę ze słowem cudzym prowadzi także Stefan Możdżeń, w którego podręczniku, choć dosłowności przytoczeń są sporadyczne (to cecha także syntez socjalistycznych), to pojawia się coś, co nazwane zostało w niniejszych analizach symulacją cytatu – łączyliśmy to z chęcią nadania „lekkości” prowadzonej narracji, ale także, przez to zespolenie głosu autorskiego z myślą postaci, ze znakiem uznania w częstych pomnikowych przedstawieniach. Ten ostatni przejaw obchodzenia się z autorytetem postaci jest obecny również we wcześniejszych syntezach o wyraźnie

ideologicznym zorientowaniu, gdzie konstruowana wizja świata przedstawnego podręcznika ukazana jest jako ścieranie się opcji promowanej z ruchami niepostępowymi; tutaj też fabularyzacja opiera się na motywie przeciwstawienia bohaterów i anty-bohaterów. Bywa, że słowa tych drugich wydają się nieraz zużyte lub wręcz nadużyte, w znaczeniu, jakie nadawaliśmy tym określeniom w części wstępnej do prowadzonych rozważań. Pojawia się tu także kontekst cytatów źle niewypowiedzianych, tzn. takich, których nieobecność świadczy na niekorzyść ich autora, bowiem nie dochodzi do ujawnienia np. złożoności jego stanowiska (także z efektem odwrotnym w wypadku przedstawień pomnikowych). To złe przemilczenie wydaje się być powszechne w syntezach pisanych po 1989 roku, gdy przychodzi do opisu dekad pedagogiki socjalistycznej.

Być może, warto też dodać na marginesie, że jeśli wskazujemy na złowróżbność tej narracyjnej „ciszy”, to nie z intencją zachęcania do automatycznego afirmowania stanowisk zawartych w tych pominiętych treściach, lecz do krytyki, która jednakże jest również gotowa uznać za swoje, to, co w pedagogice PRL-u odnajdzie. Wobec tego nienasycenia wachlarza możliwych rozważań nad pedagogiką socjalistyczną – a z racji potencjału dla współczesnej myśli w większym jeszcze stopniu nad polską pedagogiką międzywojenną – Lech Witkowski formułuje tezę niosącą znaczny ładunek dramatyzmu, jak na słowa wypowiedziane w drugiej dekadzie XXI wieku i w niemal ćwierćwiecze po przemianach ustrojowych. Idzie bowiem o to, że w polskiej pedagogice dwudzieste stulecie jeszcze się nie skończyło, a kolejny wiek otworzy dopiero po przepracowaniu merytorycznego znaczenia wieku poprzedniego:

Od bilansu XX wieku jednak nie uciekniemy, tym bardziej że jego brak zdaje się coraz bardziej ciążyć na kondycji dyscypliny i rodzić coraz bardziej niepokojące intelektualnie zjawiska, degradujące pedagogikę do przestrzeni zbyt łatwo zawłaszczanej lokalnie i coraz bardziej wykorzenionej z własnej historii i zdolności sprzęgania teorii z dorobkiem historycznym<sup>24</sup>.

W kontekście fikcjonalizacji nadawcy i odbiorcy zauważmy, że historiograficzna motywacja – którą moglibyśmy streścić w krótkim: „zachować” –

24 L. WITKOWSKI: *Przełom dwoistości...*, s. 70; por. także: TEGOŻ: *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2014.

wprowadza wizję wspólnoty nadawcy i odbiorcy, która zasadza się na współbrzmiejącej, melancholijnej potrzebie archiwizacji. Pojawia się jednak pytanie, czy podręcznik do historii wychowania jest dobrym miejscem dla takiego archiwum. Z pewnością większość z analizowanych tu tekstów spełniała taką funkcję. Tym samym jednak to, że syntezę pisze się dla wiedzy, odsuwać może na drugi plan odbiorcę i wymiar dydaktyczny tych książek lub też zasadzać się na przypisywaniu czytelnikom – głównie więc studentom – umiejętności aktywnego korzystania z tak zgromadzonego materiału. Biegunowo odmienny jest tu podręcznik Czesława Kupisiewicza – podkreślmy, że jako zarys historii wychowania stanowiący pewien wyjątek w puli analizowanych tekstów – który radykalnie minimalizuje wymagania stawiane czytelnikom. Natomiast charakter fikcjonalizacji nadawcy, który podkreślaliśmy, w pierwszej i ostatniej z analizowanych syntez realizował się w narracyjnie ujawnianym głosie autora. Pozostałe teksty toczą narrację niejako z pozycji autorytetu obiektywnej nauki, co wiązane jest także z linią zaangażowania światopoglądowego, które niejako tym autorytetem zostało legitymowane – wspomnijmy syntezę zaprojektowaną przez Łukasza Kurdybachę, podręcznik Stefana Możdżenia oraz tom Jana Drausa i Ryszarda Terleckiego. Symptomatyczne jest i to, że fikcjonalizacja nadawcy prezentowanych w podręczniku treści inicjowana była często nawiązaniem do autorytetu konkretnych instytucji.

#### 5.2.4. Epistema

We wprowadzeniu do warstwy czwartej sformułowany został pewnego rodzaju układ odniesienia dla problematyzowania autorytetu historii. Wskazane zostały tam trzy pułapki, które sprowadzają się do podważania deklarowanego uznania dla autorytetu poprzez akcenty, którymi owo uznanie miałyby się realizować. Słowem: tekst podważa to, o czym mówi, tym, jak to robi. Zatem pierwsze sidła wskazywały na utratę znaczenia przeszłości jako przestarzałej, prymitywnej (co jednak nie oznacza tutaj, że nie warto się nią zajmować, wszak do „załatwienia” są jeszcze inne, nie zawsze jasne interesy). Drugie sprowadzone zostały do redukcyjnego pierwszeństwa, co wobec czynionych rozważań tłumaczyć możemy zamykającą drogę do dialogu pomnikowością. Trzecie realizują się w redukcji przeszłości do rezultatów, co moglibyśmy postrzegać razem z fetyszem genezy, kategorią opisywaną m.in. przez Marca Blocha również wskazującą na nadużycia interpretacyjne

związane z wydarzeniami chronologicznie granicznymi. Warto także oznaczyć to, co stanowi wolną od wskazanych pułapek postawę historiograficzną; a zatem: uznanie przeszłości jako ważnego źródła inspiracji dla terażniejszości, pola aksjologicznych sporów, „ścierania się” znaczeń, przestrzeni, która niesie w sobie potencjał nie tylko własnej aktualizacji, ale także przekroczenia ram terażniejszości oraz będącej nośnikiem estetyk trwania, więc przemian, zwrotów, narodzin, upadków, ciągłości, zerwań, przełomów, zwieńczeń, śmierci, fluktuacji, rezurekcji, rozłączności, współwystępowania itd. Niemniej, w punkcie ekstremum uznania lokowana była inna jeszcze myśl, zaczerpnięta z pism Waltera Benjamina. Tę jednak przypomnieć przyjdzie w nieco dalszym punkcie tekstu. Teraz powróćmy do podręczników.

Stanisław Kot w swoim podręczniku uwydatniał m.in. to, że historia jest miejscem inspiracji dla terażniejszości i pozwala uniknąć błędów, które niegdyś popełniono, co można uznać za wypełnienie toposu *historia magistra vitae est*. Niemniej odnajdujemy tu także argument, który nie został rozwinięty w kolejnych próbach syntez (choć moglibyśmy doszukiwać się jego przejawów w podręczniku Stefana Wołoszyna), który podkreśla wagę namysłu historycznego jako tego, który może wyposażyć w zmysł wyczucia relacji między teorią i praktyką wychowania. Nie idzie jednak o estetyczną równowagę, lecz umiejętność dostrzeżenia destruktywnego wpływu jednej sfery na drugą, gdy któraś ulega hiperbolizacji. Ponadto podkreślona została strukturalna obecność kategorii postępu w książce Kota, która jednak spleciona zostaje z tezą o genezie narodu polskiego. Tak też historia staje się nośnikiem nie tylko wiedzy o jego źródłach, ale także utwierdzaniem w poczuciu ciągłości, tym samym, składając się na zupełnie podstawowe wymiary tożsamości zbiorowej<sup>25</sup>. Kategoria postępu niesie ze sobą zagrożenie uznania przeszłości jako świata prymitywnego więc niższego; wręcz „uniżonego”, bowiem jego dzianie się służyło osiągnięciu terażniejszości. Jednakże, jak wspominaliśmy, autor *Historii wychowania* nie zdołał w pełni narracyjnie utrzymać dziejowej progresji, a jednocześnie przypisywał wiodące znaczenie starożytnym źródłom; ponadto opowieść nie zostaje zwieńczona jakimś punktem docelowym – terażniejszość jest raczej ukazana jako zadanie.

25 Por. L. KOŁAKOWSKI: *O tożsamości zbiorowej*. W: TEGOŻ: *Moje słuszne poglądy na wszystko*. Kraków: Znak, 1999 [także w: *Tożsamość w czasach zmiany. Rozmowy w Castel Gandolfo*. Red. K. MICHAŁSKI. Kraków: Znak, 1995]. Leszek Kołakowski wskazuje na pięć elementów tożsamości zbiorowej (także osobowej): dusza, pamięć, antycypacja, ciało, początek.

Podstawową kwestią, która stanowi o autorytecie dziejów w syntezie Stefana Wołoszyna i projekcie redagowanym przez Łukasza Kurdybachę, a później Józefa Miąso, jest przyjęcie założeń materializmu historycznego. W obydwu syntezach wyraźnie ujawnia się rola perspektywy diachronicznej jako tej, która udowadnia teraźniejszość, co uruchamia w znacznie większej mierze zastrzeżenia czy pułapki, które wywołuje dominanta postępu. Różnica pomiędzy tymi syntezami jest kwestią skali i radykalności realizowania konsekwencji marksizmu. Stefan Wołoszyn problematyzuje samą kwestię podejścia do przeszłości i osadza te rozważania w szerokiej panoramie kontekstowej, wstęp Łukasza Kurdybachy jest pod tym względem bardziej jednorodny, hermetyczny, toczony w trybie oczywistości. Tymczasem utrzymywanie refleksji nad przeszłością w stanie niegasnącej dylematyczności wydaje się akcentem potwierdzającym autentyczne uznanie autorytetu dziejów; ton oczywistości jest tu fałszywie uspokajający.

W rozważaniach Wołoszyna odczytaliśmy przeświadczenie o tym, że historia była i jest pisana zawsze w jakimś celu, obojętnie czy autor kwestię tę sobie uświadamia, czy też nie. Historiografia marksistowska nie musiała zatem być w jakiś specjalny sposób demaskowana wraz ze swoim narracyjnym interesem. Stąd też jednak to, co uznana linię postępu potwierdzało, włączył Wołoszyn w przestrzeń historii żywej – zapowiadającej socjalistyczną teraźniejszość, zaś to, co dominanta ta wykluczała, zostało w znacznej mierze zredukowane do formy archiwum. W ten też sposób historii nowszej jest w książce więcej, jest bardziej nasycona i dynamiczna, zapowiadając doniosłość nowoczesności. Koreponduje z tym wnioskiem rozważany przy okazji analizy syntezy Kurdybachy socjalistyczny pomnik, który metonimicznie przylega tylko do swoich czasów, czerpiąc z nich glejt merytorycznej niezawisłości. Nim jednak przejdziemy do kolejnego wątku, zauważmy, że syntezy socjalistyczne tka niezwykle wyraźna normatywność, która musiała w znacznej mierze oprzeć się na świadomości światopoglądowych konstrukcji. Oczywiście, że wiedza ta nie objęła tego, co stało się powodem choćby jej dewastującego dla humanistyki wpływu, jednakże nie zwalnia to krytyków tej linii ideologicznej z koniecznego, jak sądzę, przekroczenia pułapu głębi ideologicznej samoświadomości swoich oponentów – słuszną krytyka także może być prymitywna, kompromitując tym samym sprawę, w obronie której staje.

Podręcznik Stefana Możdżenia w swojej pierwszej odsłonie przynosi wiele rozwinięć podkreślanej troski o namysł historyczny; podobnie czwarta część

*Zarysu*. Wynika to z przeświadczenia, że spojrzenie w przeszłość wychowania jest nie tylko czymś cennym ale i zagrożonym. Stefan Możdżeń ujmuje historię jako przestrzeń, która uczy orientacji w teraźniejszości, także rozwija człowieczeństwo. Wskazuje, że historiografia może stworzyć szansę dla twórczych wysiłków, które nie mogły się w przeszłości zrealizować – w tym też duchu w tekście podręcznika dokonuje się restytucja pedagogiki chrześcijańskiej. Jednakże charakter narracji, który zostaje uruchomiony, wydaje się podkreślać przede wszystkim dbałość o faktograficzną stronę tekstu – właśnie w tym aspekcie rozwijane są kolejne wydania podręcznika, co odbywa się kosztem namysłu nad charakterem samej dyscypliny. Tak też późniejsze tomy *Historii wychowania* pióra Możdżenia są coraz bardziej informacyjne, promują estetykę szczegółu i wyliczenia kosztem potencjału refleksji (wzmaga się także narrację pomnikową, co w znacznej mierze skutkuje tym samym). Myślę, że prymat faktografii jest kosztowny – i nie chodzi o wskazania dotyczące objętości tekstu, lecz o istotne użycie przedstawionych informacji (a właściwie jego brak). Co więcej, jest także efektem pułapki redukcyjnego pierwszeństwa, funduje bowiem postawę, która – owszem – chce przeszłość (w całości) wiernie zachować, lecz nie tyle w formie potencjału otwierających znaczeń, ile postaci archiwalnych zbiorów – więc zachować fizycznie (mimetycznie). To archiwistyczne pragnienie wykracza w hierarchii ważności opisu przed pedagogiczny sens. Tym samym jednak pojawia się jeszcze jedna groźba, trafnie wyrażona przez Waltera Benjamina:

Historia powszechna nie posiada żadnej aparatury teoretycznej. Postępuje w sposób addytywny: gromadzi masę faktów, by wypełnić czas jednorodny i pusty<sup>26</sup>.

Tekst Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej także inicjuje wskazanie na konieczność troski o namysł historyczny w pedagogice. Autorka używa alarmistycznych określeń w wydanej w 1996 roku IV części *Zarysu* Stefana Możdżenia, wskazując na przegrywaną bitwę o pamięć społeczną. Metafora batalistyczna jest tu znamienna, lecz przede wszystkim cenne jest nazwanie spojrzenia w przeszłość nie historią, lecz pamięcią. Czyniliśmy tutaj to rozróżnienie, uruchamiając ważne tezy Foucaulta. Pamięć jest zatem medium krytycznym,

26 W. BENJAMIN: *Konstelacje – wybór tekstów*. Przeł. A. LIPSZYC, A. WOŁKOWICZ. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2012, s. 321.

żywym (ewoluuje), wielorakim i obarczonym niepewnością swych podstaw. W tekście Hejnickiej-Bezwińskiej pojawia się także dosłownie przytoczony motyw *historia magistra vitae est*. Przywołajmy w każdym z dwóch wspomnianych kontekstów nieco dłuższy fragment ważnego tekstu Hansa Urlicha Gumbrechta o znamienym tytule *Użyteczność historii (uobecnienie i odkupienie)*; oto cytat:

Próbuję odpowiedzieć na pytanie, jaki mógłby być nasz związek z przeszłością – celowo mówię z „przeszłością”, a nie z „historią” – jeżeli runęłyby wszystkie kanoniczne i zinstytucjonalizowane formy wykorzystywania historii. Myślę o takiej sytuacji, kiedy nadal moglibyśmy je odtwarzać, ale przestalibyśmy w nie wierzyć; słowem interesuje mnie problem, co zrobilibyśmy z przeszłością, gdyby upadła kultura historyczna. Posunąłbym się nawet dalej, twierdząc, iż ona już upadła. Wprawdzie nadal udajemy, że uczymy się od historii [...], ale w istocie nikt już w to nie wierzy. Natykamy się w tym miejscu na – jak to się w Niemczech mówi – „retorykę szkółki niedzielnej”, która głosi, jak dużo nauczyliśmy się od historii, ale czy znamy jakiegoś polityka czy ekonomistę, który podejmuje decyzje, odwołując się do historii? Czy znamy kogoś, kto decyduje o swoich preferencjach seksualnych, odwołując się do wiedzy historycznej? Nie. Nie sądzę, że ciągle tkwimy w nastroju uczenia się od historii<sup>27</sup>.

Kluczową lekcję właśnie o braku lekcji historii daje Zygmunt Bauman w książce *Nowoczesność i Zagłada*, wskazując, jak współcześnie, mądrzejsi o Holocaust, żyjemy spokojni o jego bezpowrotność w społeczeństwach podobnie biurokratycznych i racjonalnych jak te, które wywołały Shoah; mało „dydaktyczna” jest nawet najbardziej dotkliwa lekcja historii<sup>28</sup>. Jednakże nie bez znaczenia jest i to, że historia określana redukcyjnie jako przeszczerń błędów, których należy szukać, by je poznać i ich nie popełniać, ma

27 H.U. GUMBRECHT: *Użyteczność historii (uobecnienie i odkupienie)*. Przeł. E. DOMAŃSKA. W: *Pamięć, etyka i historia. Anglo-amerykańska teoria historiografii lat dziewięćdziesiątych (Antologia przekładów)*. Red. E. DOMAŃSKA. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 2006, s. 117–118.

28 Z. BAUMAN: *Nowoczesność i Zagłada*. Przeł. T. KUNZ. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2012. Por. także: F. ANKERSMIT: *Pamiętając Holocaust: żałoba i melancholia*. Przeł. A. AJSCHTET, A. KUBIS, J. REGULSKA. W: TEGOŻ: *Narracja, reprezentacja, doświadczenie. Studia z teorii historiografii*. Red. E. DOMAŃSKA. Kraków: Universitas, 2004.



w sobie poezję i polot kodeksu karnego; nie wspominając o tym, dla kogo taka lista ludzkich słabości może być inspiracją.

W analizach czwartej warstwy podręcznika Stanisława Litaka podkreślona została kondensacja narracji, jako znamienny wydzźwięk wizji dziejów. Autor podręcznika swoją pracą stara się zachować „skarbiec” dóbr kultury – wspomnijmy podkreślaną przez Jürgena Habermasa nieufność Waltera Benjamina w tym względzie oraz uwagi, które toczyliśmy względem podręcznika Stefana Możdżenia. Niemniej treść precyzyjnie wypowiedziana i ułożona niezwykle „ekonomicznie” jest formą, która sprzyja oznaczonej tu intencji. Równocześnie w podręczniku nie pojawiają się fragmenty metanarracyjne – także dylematyczność samego namysłu nad przeszłością wychowania nie jest rozwijana. W efekcie przeszłość wychowania jest widziana jako zestaw jednostek faktograficznych często niemal równorzędnych. Brak komentarza i sprobematyzowania treści dla archiwalnej obiektywności staje się powodem do odsunięcia na bok myślenia oceniającego czy testu aksjologicznej hierarchii. Umberto Eco pisze rzecz następującą:

Tak czy inaczej, można by powiedzieć, że nie tylko twierdzenia fikcyjne, lecz także historyczne są *de dicto*: studenci, którzy piszą, że Hitler umarł w berlińskim bunkrze, stwierdzają po prostu, że jest to prawdą zgodnie z ich podręcznikami historii. Innymi słowy, poza sądami, które opierają się na bezpośrednim doświadczeniu (takim jak „pada deszcz”), wszystkie sądy, jakie mogę sformułować na podstawie mojego doświadczenia kulturowego [...], oparte są na informacjach tekstowych. I nawet jeśli zdają się one wyrażać prawdy *de facto*, to w istocie są jedynie prawdami *de dicto*<sup>29</sup>.

Tymczasem jeśli uznamy, że historyczny świat, do którego mamy dostęp, jest zapośredniczony językiem i mamy do niego dostęp jedynie tekstowy, to i tak rozstrzygające jest to, na jaki stać nas wysiłek interpretacyjny i jaki status tym tekstowym prawdom jesteśmy gotowi nadać. Adolf Hitler jako bohater podręcznika pojawiającego się w roli epizodu wśród innych opowieści „do zdania” jest w tej nieświadomości postacią kulturowo naprawdę upiorną. Ponadto chyba nie mamy złudzeń, że pierwsze, co niknie z umysłów adeptów nauk o wychowaniu po kursie historii wychowania, to fak-

29 U. Eco: *Twierdzenie fikcyjne versus twierdzenie historyczne*. W: Tęgoż: *Wyznania młodego pisarza*. Przeł. J. KORPANTY. Warszawa: Świat Książki, 2011, s. 95.



tografia. Rozróżnienie na twierdzenia *de facto* (faktografia) i *de dicto* (opowieść) stanowi w znacznej mierze o potencjalnych zyskach ze studiowania dziejów w ramach pedagogiki.

Jeśli natomiast szukalibyśmy dominanty, która napędza narrację – poza budowaniem wspomnianego „skarbcza” – to wydaje się, że obydwie części omawianej *Historii wychowania* reprezentują narrację, która zmierza do konkretnych wydarzeń. Przypomnijmy, że Stanisław Litak kończy swój tekst opisem związanego ukształtowania się nowoczesnego szkolnictwa, zaś tom autorstwa Jana Drausa i Ryszarda Terleckiego – odzyskaniem demokracji i rozwojem prywatnych szkół wyższych. Znamienne są z perspektywy interesów prowadzonej narracji oba jej zwieńczenia, autorzy bowiem we wstępach do swych książek zapowiadali: w pierwszym tomie skupienie się na dziejach szkolnego wychowania i kształcenia, a w tomie drugim na kontekstach ideologicznych i politologicznych. Wobec ostatniego tomu podkreślone zostały tutaj bardzo widoczne różnice między tym, czym jest historycznie sprofilowana wizja historii i czym mogłaby być pedagogiczna historia wychowania. Kwestia ta była już obiektem stosownego komentarza, dlatego teraz wskażmy tylko na krótkie i bardzo trafne spostrzeżenie Georga Gersona Iggersa:

Uderzające jest to, że z chwilą, kiedy historia została zorientowana na badania, a więc stała się neutralna, równocześnie jednak uległa znacznemu upolitycznieniu<sup>30</sup>.

Synteza Czesława Kupisiewicza w znacznej mierze nie wydaje się ulegać wskazanemu mechanizmowi. Być może dlatego, że już programowo opiera się na wyborze fragmentów omówień – dobieranych dla perspektywy pedagogicznej, więc nie pretendujących do neutralności. Zresztą tam, gdzie wskazuje się na tę, a nie inną, osobę łatwiej o zarzut stronniczości niż tam, gdzie wskazuje się to, a nie inne, wydarzenie, a jak podkreślaliśmy wielokrotnie, autor ostatniego z omawianych podręczników istotnie orientuje swój tekst wokół postaci. Niemniej w kontekście pułapek, które tutaj formułowaliśmy, zarys ten staje się w znacznej mierze efektem pozatekstowego autorytetu, co może prowadzić do utraty znaczenia samego jego przedmiotu. Ponadto pamiętamy czyniony komentarz do wypowiedzi Jana Hartmana o pożytkach z filozofii oraz uwagę Edwarda Nęcki na kanwie syntezy Tadeusza Gadacza, gdzie pojawia się groźba

30 G.G. IGGERS: *Użycie i nadużycie historii: o odpowiedzialności historyka w przeszłości i obecnie*. Przeł. A. PANTUCHOWICZ. W: *Pamięć, etyka i historia...*, s. 115.

„niefilozoficznej dydaktyki filozofii” oparta na wizji tekstu łatwego i przyjemnego, takiego, który przechodzi gładko i daje natychmiastowy efekt. Tymczasem obcowanie z historią jest niemal synonimiczne z wysiłkiem, w lekturze wystawiamy się na świat obcy, zapewne bardziej złożony niż nasza aktualna, lokalna codzienność i zwielokrotniony niewspółmiernymi do siebie komentarzami. Ta inność przeszłości wywołuje niepewność, która łatwo owocuje poczuciem, iż, w związku z tym, że nie wiadomo, co jest ważne, profilaktycznie warto zapamiętać wszystko albo udowodnić, że nic wagi nie ma.

Czesław Kupisiewicz uruchamia w swoim podejściu do dziejów istotną perspektywę, która pokazuje, że w patrzeniu w przeszłość „gramy” tekstami – nie jest to gra błaha i stawka jest duża, jednakże, jak każda gra, jest ona także nader wariantywna. I w tym też miejscu ujawnia się – kluczowa dla namysłu historycznego – możliwość spierania się o przyjętą narrację. Poza tym, gdy uzmysłowimy sobie skalę zapośredniczenia znaczeń, które nadajemy, pojawia się kwestia troski o źródła. Te chce autor zachować – bez rewolucyjnych zmian, jak zaznacza Bogusław Śliwerski – jednocześnie formułując na ich podstawie pytania pedagogicznie pierwsze.

Powróćmy zatem do zapowiadanych już rozważań o granicznym poziomie uznania dla autorytetu dziejów. Projekt Waltera Benjamina, który opisałem w części wstępnej do analiz warstwy czwartej, wydaje się domagać spojrzenia w przeszłość, które nie jest obarczone terażniejszością czy też dostrzega ją niejako w drugim rzędzie. Przypomnijmy, że z jednej strony terażniejszość już niejako została wypowiedziana: „istnieje tajemna umowa między minionymi pokoleniami a naszą generacją. Byliśmy więc oczekiwani na ziemi”<sup>31</sup>, ale także jest czasem niekompletnym, niestałym, niewyraźnym: „Czas historii jest w każdym kierunku nieskończony i w każdej chwili niespełniony. Oznacza to, że nie sposób wyobrazić sobie żadnego jednostkowego wydarzenia empirycznego, które miałoby konieczny związek z określonym położeniem czasu, w którym ma miejsce. Dla wydarzenia empirycznego czas jest tylko formą, ale – co ważniejsze – formą niewypełnioną”<sup>32</sup>. Perspektywa dopominająca się w przeszukiwaniu przeszłości o akcenty własnej tożsamości kuleje także i z tego powodu, że ślepa jest na tożsamość obcą, tym samym, niezdolna do szacowania jej wagi i potencjalnie uczynienia akcentem tożsamości włas-

31 W. BENJAMIN: *Konstelacje – wybór tekstów...*, s. 312.

32 W. BENJAMIN: *Twórca jako wytwórca. Eseje i rozprawy*. Przeł. R. RESZKE. Warszawa: Wydawnictwo KR, 2011, s. 329.

nej. Tę też myśl wydaje się wyrażać w kontekście samej pedagogiki fragment, który odnalazłem w książce *Tożsamość i zmiana*:

Choć nauki pedagogiczne mają historię, to i uprawia się je często ahistorycznie. Historia to jedynie kontekst erudycji, nie modyfikujący kategorii i nastawień poznawczych, nie wpływający na nasze rozumienie siebie samych i naszych działań. Nie służy ocenie prawomocności „zaangażowania” dominującego aktualnie, więc doraźnie, w dyscyplinie. Pedagogika żyje zatem rzeczywistością własnej historii, jako faktem, choć jest niezdolna żyć historycznością obcej jej rzeczywistości – obcej, bo wbrew jej idei i wymagającej zniesienia – dla realizacji humanistycznego posłania<sup>33</sup>.

Zatem minimum historycznego uprawiania pedagogiki staje się gotowość pytania o profil własnego, aktualnie dominującego „zaangażowania” (dyscyplinarnej tożsamości) drogą wystawienia się na tożsamość obcą – także dla zyskania metaaksjologicznej świadomości. Doskonale rzecz ujmuje Iggers:

To właśnie dekonstrukcja owej jednostronnej wizji historycznej, wizji zniekształcającej przeszłość w imię programów politycznych, stanowi zasadniczy cel odpowiedzialnego historyka. Sama rewizja oczywiście nie stanowi gwarancji obiektywizmu. Także rewizje mieszczą się w ramach programów. Jednakże „rozmontowanie” historycznych fałszerstw może przyczynić się do osłabienia ich władzy nad umysłami ludzkimi. Nie chodzi tu o zupełne odrzucenie historii profesjonalnej, lecz o wezwanie jej do stawiania czoła ideałom uczciwości intelektualnej, którą sama przecież proklamowała<sup>34</sup>.

Cały paradoks polega na tym – i jest on w swej najgłębszej istocie pedagogiczny – że realizować wskazany program, to, być może, jedyne, co można zrobić dla stworzenia ledwie szansy na pedagogiczne projektowanie przyszłości. Bowiem złudzenie nasze polega właśnie na tym, że wyobrażenia jutra czynimy dla nas dzisiejszych, a zapewne nie mamy zbyt wielu gwarancji utrzymania tej naszej dzisiejszej postaci; jednocześnie konieczne szaleństwo w myśleniu pedagogicznym polega na tym, że rozważa ono świat, którego jeszcze nie ma.

33 L. WITKOWSKI: *Epistemologia i rozwojowe profile w edukacji*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2010, s. 83.

34 G.G. IGGERS: *Użycie i nadużycie historii: o odpowiedzialności historyka w przeszłości i obecnie*. Przeł. A. PANTUCHOWICZ. W: *Pamięć, etyka i historia...*, s. 115.

Wspomnijmy cytowany passus z *Troilus i Cressida*. Nie tak trudną do pomyślenia jest iście szekspirowska wizja pisarstwa podręcznikowego – zwłaszcza historii wychowania. Zaczyna być tutaj polem starć silnych, całościowych narracji, które zderzają się ze sobą jak ciała niebieskie wraz z całą masą orbitujących wokół kontekstów. Mowa Ulissesa każe jednak zapytać, czy oto „planety zmieszane złowrogo / wpadają w nieład”<sup>35</sup>, czy przykryta maską alfabetycznej lub chronologicznej arbitralności Kolejność nie staje się kolejnością, bowiem: „Jeśli / Najwyższy stanem okryje się maską, / Najlichszy w masce wyda mu się równy”<sup>36</sup>. I choćby dla retorycznej pikanterii pomyślny jeszcze, czy na końcu tego przedstawienia – jak to często u Szekspira – zginą jego bohaterowie. Czy odbędzie się zatem egzekucja: ujętych w syntezie myśli, dzieł, twórców, którzy zostali „wykonani” (wł. *esecuzione* – „wykonanie”) <sup>37</sup> – tak, jak wykonuje się bezdusznie ćwiczenia? Czy też inaczej: narracja zostanie poprowadzona w trybie **przejęcia** się jako próbie **przyjęcia** przedstawianych myśli, jako swoich, co nie tylko nie wyklucza ich krytyki, ale wydaje się wręcz dopiero ją umożliwiać.

\* \* \*

Nakreślmy też przy tej okazji – już na zakończenie i w sposób bardzo prowizoryczny, gdyż analizy tego typu nie były włączone w powzięte tu główne

35 W. SHAKESPEARE: *Troilus i Cressida*. Przeł. M. SŁOMCZYŃSKI. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 1985, s. 38. Przywołajmy w tym kontekście także fragment z pism Izajasza Berlina: „Przedstawić historyczne wyjaśnienie, to nie tylko opisać następstwo zdarzeń, lecz uczynić je zrozumiałymi; a uczynić zrozumiałymi, [...] to odsłonić podstawowy wzór, nie jeden z kilku możliwych wzorów, ale jeden, niepowtarzalny plan, który przez to, że jest taki, a nie inny, służy tylko jednemu szczególnemu celowi i dlatego jawi się jako włączony w swoisty sposób do jednego, „kosmicznego”, wszechogarniającego schematu, stanowiącego cel wszechświata, za którego sprawą jest on w ogóle wszechświatem, a nie chaosem nie powiązanych części i elementów” (I. BERLIN: *Cztery eseje o wolności*. Przeł. D. GRINBERG, D. LACHOWSKA, J. ŁOZIŃSKI. Poznań: Zysk i S-ka, 2000, s. 116). Bogdan Nawroczyński, rozważając powinności myśli badawczej, pisał także: „iść w chaos i czynić zeń kosmos” (B. NAWROCZYŃSKI: *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*. Kraków–Warszawa: Księgarnia Wydawnicza F. Piecztakowski i Ska, 1947, s. 13).

36 W. SHAKESPEARE: *Troilus i Cressida*..., s. 38.

37 Trop pochodzi z tekstu Lecha Witkowskiego (por. L. WITKOWSKI: *O pamięć teoretyczną myśli pedagogicznej*. W: TEGOŻ: *Ku integralności edukacji i humanistyki II: postulaty, postacie, pojęcia próby. Odpowiedź na Księgę jubileuszową*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2009). Na marginesie zauważmy jeszcze słowotwórczy akcent – letalność tego słowa: wy-konanie to niemal wymieranie; zresztą, tekst, książkę czy myśl można także w dwojaki sposób „wykończyć”.

zamiary badawcze – dzieje charakteru zaciekawienia historią wychowania. Przytoczmy kilka cytatów, które w innych kontekstach już tutaj wykorzystaliśmy, a które pochodzą z syntezy pierwszej, trzeciej i czwartej (więc „średkowych”) oraz ostatniej w puli analizowanych tekstów. Stanisław Kot pisze tak: „Dodać trzeba, że próby i reformy wychowania, poznawane u źródła, to jest w historycznym oświeceniu osobistości ich autorów, myślicieli i pedagogów, oraz warunków ich działalności, nabierają szczególniejszego uroku: żadna z zasad i metod wychowawczych, rozważana teoretycznie w oderwaniu, nie wydaje się tak żywa i świeża, jak gdy ją poznajemy w chwili, gdy się rodziła i krystalizowała, na tle stosunków, w których ją ludzkość zdobyła, z ust filozofa czy działacza, który ją przejrzał, jej doniosłość ocenił i jej realizację pełnem zapałem słowem głosił”<sup>38</sup>. Łukasz Kurdybacha we wstępie do podręcznika, jak zaznaczaliśmy, zamieszcza dwa fragmenty o różnym wydźwięku co do potencjału zaciekawienia, który niesie wybiórczość: „Gdyby chcieć uwzględnić wszystkie pozycje omawiające w różnorodnych językach poruszane w podręczniku zagadnienia, bibliografia musiałaby zająć co najmniej pół tomu i zatraciłaby charakter inspirujący”<sup>39</sup>; „Dążąc do przedstawienia w podręczniku przede wszystkim wszystkich postępowych osiągnięć oświatowych i prądów, trzeba było niejednokrotnie zrezygnować z zagadnień interesujących pod względem naukowym, a nawet w pewnym sensie aktualnych, jeżeli hamowały one rozwój wychowania i nie służyły postępowi w zakresie upowszechniania wiedzy”<sup>40</sup>. W rozważanym już fragmencie pióra Stefana Możdżeńa czytamy: „Zajmowanie się historią wychowania ma dostateczne umotywowanie w zainteresowaniu, które w każdym człowieku wzbudza poznanie przeszłości. Zainteresowanie historyczne wzmacnia się wraz ze stopniem rozwoju umysłowego jednostki. Ludzie mniej wykształceni łatwiej zadowolają się teraźniejszością i tym, co ona daje; człowiek bardziej wykształcony, rozważając, patrzy w przyszłość, a pochodnią oświetlającą jest przeszłość”<sup>41</sup>. Natomiast w komentarzu do podręcznika Czesława Kupisiewiczza Bogusław Śliwerski zaznacza: „Nie ma tu potrzeby skupiania się na tym, co współczesną młodzież odpycha od tego typu rozpraw, a mianowicie

38 S. KOT: *Historia wychowania. Zarys podręcznikowy*. T. 1..., s. 11–12.

39 Ł. KURDYBACHA: *Przedmowa*. W: *Historia wychowania*. Red. Ł. KURDYBACHA. T. 1..., s. 9–10.

40 Tamże, s. 8.

41 S. MOŻDŻEŃ: *Zarys historii wychowania*. Cz. 1: *Do końca XVIII wieku*. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, 1992, s. 10.

na tak zwanych suchych faktach i datach”<sup>42</sup>. Zauważmy więc, że moment założycielski dla podręcznikowych syntez historycznowychowawczych jest pod wpływem uroku przeszłości w jej źródłowej postaci; wczesna dorosłość podręcznika, która przypada na czasy pedagogiki socjalistycznej, waha się pomiędzy wyborem treści frapujących a obowiązkowością – ta druga zwycięża ostatecznie w średniej dorosłości, wiążąc się z koniecznością wykształcenia, by w dorosłości późnej na temat zaciekawienia już milczeć; zmierzch syntez wyczulony na adresata szuka tego, co odpychające, uprawiając ekonomicznie pominięcie, która nie jest przecież gwarantem inspiracji.

### 5.3. Humanistyczny potencjał narracji historycznowychowawczej

Opis wielu tych delikatnych i rzadkich uczuć wydał się ludziom pozytywnym ciemny. Co zrobić, aby być jasnym w ich oczach? Oznajmić im zwyczaj kursu o pięćdziesiąt centymów lub zmianę taryfy celnej w Kolumbii?<sup>43</sup>.

M.H.B. Stendhal

Humanistyka została zsocjologizowana i znaturalizowana, a w rezultacie to, co miało być środkiem do poznania, stało się celem, sam zaś cel został zapomniany<sup>44</sup>.

Barbara Skarga

Uprawiamy często pedagogikę nie z tego świata<sup>45</sup>.

Lech Witkowski

42 B. ŚLIWERSKI: *Wprowadzenie do serii Pedagogika Nauce i Praktyce*. W: C. KUPISIEWICZ: *Z dziejów teorii...*, s. 11.

43 M.H.B. STENDHAL: *O miłości*. Przeł. T. ŻELEŃSKI (BOY). Warszawa: PIW, 1957, s. 23–24. Stendhal do ostatnich słów dodaje następujący przypis: „Powiadają mi: »Opuść ten ustęp; to szczerza prawda, ale strzeż się przemysłowców; okrzyczą cię arystokratą«. – W roku 1817 nie lękałem się prokuratora; czemuż miałbym się ulać milionerów w r. 1826? Okręty dostarczone egipskiemu paszy otwały mi oczy co do nich, lękam się zaś tylko tego, co szanuję”.

44 B. SKARGA: *O nieużyteczności humanistyki...*, s. 126.

45 L. WITKOWSKI: *O stanie i problemach recepcji amerykańskiej pedagogiki radykalnej w Polsce. Próba świadectwa osobistego i refleksji o »doświadczeniu pokoleniowym«*. W: H.A. GIROUX, L. WITKOWSKI: *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010, s. 39.

Analizowane narracje podręcznikowe nie są tekstami świadomymi wagi zwrotu językowego. Kwestia przekazu jest w nich wiązana z trzema głównymi sprawami i w tym kontekście głównie dostrzegana: czy tekst nawiązuje do formy wykładowej czy też nie, czy jest „obciążony” faktograficznie oraz czy podaje materiał w sposób dla odbiorcy przystępny, co zresztą opiera się także na dwóch poprzednich kwestiach, uwzględniając dodatkowo rozplanowanie treści czy dbałość o precyzję używanych kategorii w „pedagogicznych” podręcznikach do historii wychowania. Tekstowość podręczników nie jest w żadnej mierze wiązana z tym, co ujawniają głębsze przejawy treści – gdzie rozgrywają się istotne dla obrazu świata przedstawionego podręcznika kwestie związane z materią promowanego nastawienia światopoglądowego, niejawnych dyskwalifikacji wątków niepożądanych czy niedającej się przełożyć na syntetyczne uogólnienie idiomatyczności autorskiego rozumienia dziejów wychowania; o wydźwięku etycznym nie wspominając. Rozważanie odczytany przez badaczy dziejów wychowania i rozwijany akcent „kontrowersyjnej”, jak sama określa swój tekst autorka IV części *Zarysu historii wychowania*, mógł sporo w tej kwestii zmienić. Tymczasem „rozliczanie” się z syntezami socjalistycznymi nie przyjęło formy rozliczania się z dyskursem, lecz głównie z informacjami, bez przyjrzenia się głębszym warstwom narracji – ideologia jest zatem wciąż tekstowo dostrzegana głównie wtedy, kiedy się sama anonsuje, a zwłaszcza, kiedy głosi literalnie wyrażoną krytykę innych stanowisk (przy czym klasyczne rozumienie obiektywności naukowej uznawane jest w ogóle za brak normatywności).

Paradoks polega także na tym, że np. po 1989 roku reakcja na poddane krytyce częste jawnie negatywne oceny nurtów i przemilczenia (rzadsze) treści niezgodnych z linią marksistowską opiera się na podobnej linii snucia opowieści (choć proporcje obydwu jej przejawów są odwrotne). Zauważmy także już w kontekście *ethical turn* – przez który historiografia staje się „przestrzenią etycznej wrażliwości”<sup>46</sup>, jak stwierdza Krzysztof Maliszewski – że jeśli kategoria odkupienia jest współcześnie miarą, jak to określiliśmy za Gumbrechtem, „użyteczności historii”<sup>47</sup>, to nie odnajdujemy w ostatnich

46 K. MALISZEWSKI: *Historiografia jako przestrzeń etycznej wrażliwości*. W: *Edukacja, moralność, sfera publiczna*. Red. J. RUTKOWIAK, D. KUBINOWSKI, M. NOWAK. Lublin: Oficyna Wydawnicza „Verba”, 2007.

47 Na marginesie jedynie – bo nie przekłada się to na znaczenie cytowanego fragmentu – podkreślimy, że autor przenikliwie nie pozostaje przy tym określeniu: „powinniśmy zastąpić wyrażenie »użyteczność historii« zwrotem »sposoby uzależnienia od historii«



podręcznikowych narracjach historycznowychowawczych prób jej realizacji. Stąd na polskim gruncie wydawniczym nie do pomyślenia jest dziś odpowiedzialnie – a nie tylko rewizyjnie – ujęta socjalistyczna historia wychowania, co przy całym dramacie totalitaryzmów XX wieku (które, przemilczane, tym bardziej stają się znów możliwe) zaprzepaszcza cenny rezerwuár inspiracji. Zresztą, podkreślimy, dla uniknięcia nieporozumień, że odkupienie nie jest (tylko) kategorią winy faktycznej, lecz „jest tropem, który sugeruje specyficzny stosunek do przeszłości, akceptację odpowiedzialności za czyny, których sam nie dokonałem. [...] Nie ma odkupienia bez uczynienia przeszłości na powrót dotykanej, bez przywrócenia obecności przeszłości”<sup>48</sup>. Dalej zaś w następujący sposób ujmując Gumbrecht istotę tej tkanej tekstami Derridy i Habermasa postawy: „odkupienie jest czymś, co z definicji niczego nie gwarantuje. Mimo to uważam jednak, że praca na nie jest obowiązkiem”<sup>49</sup>.

Rzecz jest o tyle istotna, że jeśli przyjąć wnioski czynione na podstawie niniejszych analiz podręczników, to przemycyony w głębszych warstwach tekstu fantomowy styl socjalistycznych syntez czyni współczesną historiografię wychowania niefortunnie związaną z przeszłością, od której ta się deklaratywnie odcina. Zresztą, jak przenikliwie pisze Ludwik Fleck,

czy chcemy, czy nie, nie możemy się uwolnić od przeszłości, z wszystkimi jej błędami. Żyje ona nadal w przyjętych pojęciach, w ujęciu problemów, w nauczaniu szkolnym, w życiu codziennym, w języku i instytucjach<sup>50</sup>;

odnajdujemy tu kolejne sprzeczności toposu historii uczącej życia. Zaś wspomniana „niefortunność” wiąże się z tym, że nie idzie nawet o złą wolę interpretacyjną<sup>51</sup> – choć fundowane rozważaniami Sloterdijka rozróż-

(*ways of depending on history*)”. H.U. GUMBRECHT: *Użyteczność historii...*, s. 120.

48 Tamże, s. 124.

49 Tamże, s. 126.

50 L. FLECK: *Psychologia poznania naukowego. Powstanie i rozwój faktu naukowego oraz inne pisma z filozofii poznania*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2006, s. 52.

51 Piotr Maroń, badając szkolne podręczniki do historii, stwierdza: „Należy podkreślić, że w większości przypadków autorami podręczników są pracownicy naukowcy, którzy doskonale zdają sobie sprawę z anachroniczności teorii historii, która daje się z ich prac odczytać” (P. MAROŃ: *Podręcznik szkolny – perspektywa systemowa*. W: *Wiedza o literaturze z punktu widzenia obserwatora II: Obserwacja systemu i badania empiryczne*. Red. B. BALICKI, D. LEWIŃSKI, B. RYŻ, E. SZCZERBUK. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, 2006, s. 207–208). Maroń w objaśnieniu tej ku-



nienie **cynizmu** od **kynizmu** mogłaby wiele wytłumaczyć<sup>52</sup> – lecz o świadomość niezaopatrzoną w konsekwencje zwrotu narratywistycznego, którą White określa jako świadomość „naiwną” (więc przedironiczną)<sup>53</sup>. Niestety nie jest tak, że ciężka praca historyka wychowania, dni spędzone na poszukiwaniu, archiwizowaniu i opisywaniu materiału źródłowego są w stanie zniwelować ten niedobór perspektywy. Wskazywaliśmy m.in. w tym kontekście na kwestię przesunięcia pola tematycznego syntez. Zważmy, że jeśli to fakty dyktują podręcznik, a nie wybiórczość linii interpretacyjnej spojrzenia historiografa, w ogóle nie zadaje się pytania o profil tematyki – *a priori* przyjmuje się, że przedmiotem opisu będzie to, co do danego fenomenu „przylega”. Stąd, być może, wewnętrzny ruch zainteresowania badawczego konkretnych syntez zmierzający ku opisowi oświaty wraz ze zbliżaniem się do czasów historykowi teraźniejszych, a także brak sproblematyzowania tradycyjnego podziału na teorię i praktykę w dziejach wychowania, czym przyjdzie się nam teraz w nieco dłuższym fragmencie czynionego wywodu zająć.

Nieraz mowa była tutaj o historii wychowania w kontekście jej „składowych”, które zwykliśmy widzieć zgodnie ze strukturą wyrażoną przez Bogdana Suchodolskiego: dzieje doktryn i prądów pedagogicznych, dzieje szkół i instytucji oświatowo-wychowawczych oraz dzieje kultury. Nawet jeśli współcześnie pojawia się nieraz brak zgody co do tematycznego obszaru badań czy metodologii historii wychowania, to spór i tak rozgrywa się właśnie na tak skomponowanej matrycy podziału tematycznego. Także meta-historia wychowania, która od końca xx wieku zaczęła funkcjonować jako czwarty element tradycyjnej struktury dyscypliny, występuje jako rozszerzenie tej tradycyjnej wizji. Niemniej uważam, że ów czwarty filar historii wycho-

riozalnej sytuacji wykorzystuje przywoływaną już Luhmannowską teorię komunikacji, stąd: „będąc uczestnikiem systemu edukacyjnego, autor jest w całości uzależniony od komunikacji, jaka reprodukuje się w tym systemie. W innym bowiem przypadku, tzn. gdy jego sposób komunikowania nie przystawałby do obowiązującego, zostałby on z tego systemu usunięty”. A zatem, jak dalej czytamy: „to system edukacji historycznej decyduje o tym, jak komunikować o historii” (tamże, s. 207).

52 Por. E. MICHAŁSKI: *W stronę krytyki cynicznej historiografii wychowania*. W: *Wartościowanie w humanistyce. Normatywność, cynizm, ewaluacje w pedagogice i edukacji*. Red. M. JAWORSKA-WITKOWSKA. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2015.

53 White podkreśla tutaj nieodłączną dla tych tropów wiarę w zdolność języka do uchwycenia natury rzeczy w kategoriach figuratywnych („since they can be developed only in the belief in language’s capacity to grasp the nature of things in figurative terms”; H. WHITE: *Metahistory...*, s. 36–37).

wania jest jakościowym skokiem w postrzeganiu dyscypliny i nie może stanowić równorzędnego elementu dla pozostałej „trójki” z klasycznego podziału. Różnica pomiędzy tym trybem namysłu a pozostałymi trzema jest porównywalna do tej, którą wskazywaliśmy w komentarzach do zestawienia tropów „naiwnych” z ironią. I jeśli namysł pedagogiczny na poważnie zaangażuje się w rozwijanie perspektywy metahistorycznej, to wydaje mi się – być może ryzykowanie i najprawdopodobniej wbrew intencjom wyrażonym tekstami Sławomira Sztabryna czy Władysławy Szulakiewicz – że nie tak dawne włączenie metahistorii w obszar historii wychowania w konsekwencji sprawi, że klasyczny podział dyscypliny nie będzie do utrzymania. Argumentacja wspierająca tę tezę dziedziczy komentarz, który rozwinęliśmy przy okazji tropologicznych rozważań nad ironią<sup>54</sup>: ujęcie metahistoryczne wywołuje dostrzeżenie narracji i jej poziomów, uruchamia optykę znaczeń i trybu polifonii zamiast stawiania w centrum kategorii prawdy w ujęciu klasycznym, domaga się namysłu (auto)krytycznego, rozszerzania możliwości wachlarza metodologicznego oraz dostrzeżenia konieczności rozpatrywania dyscypliny w horyzoncie humanistyki. Perspektywa metahistoryczna nie jest ledwie poszerzeniem pola badawczego historii wychowania, ma w sobie potencjał inicjowania głębokich zmian charakteru dyscypliny – włącznie z przesunięciem pola badawczego.

Przyjmijmy roboczo, że powyższy aspekt nazwiemy **epistemologicznym**. Rozważyć warto także kontekst **estetyczny**. Otóż fakt, że coś jest wyraźnie uporządkowane, nie rozgrzesza rezygnacji z refleksji ów porządek autokrytycznie sprawdzającej. Podział historii wychowania na dzieje myśli pedagogicznej i historię oświaty (dzieje kultury nie funkcjonują jako osobna gałąź historii wychowania – raczej jako ważny kontekst) wydaje się na tyle wyraźny, że wzbudza podejrzliwość co do tego, czy jego walor nie leży przede wszystkim w owej wygodnej wyrazistej limitacji badań. Być może pozytywistyczne dążenie do objęcia całości wiedzy dyscyplinarną strukturą domagałoby się krytyki z gruntu oświeceniowej, która ujawni problematyczność tych rozszczeń. Chodziłoby tu o gest krytyki, który znamy z *Dialektyki oświecenia* Theodora Adorno i Maxa Horkheimera: „Fałszywa jasność to tylko inna nazwa

54 Por. *Tropologia* w rozdz. 3; przytaczam jedynie tłumaczenie: „Można natychmiast spostrzec, że Ironia jest w pewnym sensie metatropologiczna, z racji tego, że rozwija się w samoświadomym poczuciu możliwych nadużyć języka figuratywnego. [...] Ironia zatem reprezentuje poziom świadomości, na którym cechowana potencjalnością istota samego języka zostaje rozpoznana (H. WHITE: *Metahistory...*, s. 37).

mitu. Mit zawsze był niejasny i zarazem przekonywający. Legitymacją jego była zawsze swojskość i dyspensa od pracy pojęcia”<sup>55</sup> – co Peter Sloterdijk pointuje następująco: „W tej sytuacji wierność oświeceniu polega wyłącznie na niewierności”<sup>56</sup>. Ujmijmy także rzecz w obliczu historii – Tadeusz Sławek: „Ramę historii wyznacza działalność krusząca ramy”<sup>57</sup>; Walter Benjamin: „W każdej epoce trzeba od nowa starać się wydrzeć tradycję konformizmowi, który pragnie nad nią zapanować”<sup>58</sup>; Fernand Braudel: „Niełatwo będzie przekonać o tym wszystkich historyków, a tym bardziej badaczy nauk społecznych, uparcie usiłujących sprowadzić nas do historii takiej, jaką była wczoraj”<sup>59</sup>. Idźmy jednak dalej i wskaźmy jeszcze jeden aspekt podający w wątpliwość oczywistość akademickiego podziału historii wychowania.

W perspektywę „meta” wpisują się także ważne rozważania Bogusława Śliwerskiego nad myśleniem pedagogicznym. „Nie pytam, *czy* myśleć jak pedagog, lecz *jak* myśleć jak pedagog”<sup>60</sup> – pisze w swojej książce badacz i zaraz potem wyraźnie wiąże specyfikę myślenia pedagogicznego z kategorią **odpowiedzialności**.

Pedagog – pisze Śliwerski – niezależnie od miejsca swojej pracy, nie potrzebuje ministerialnego zobowiązania do zaangażowania w proces kształcenia i wychowania, uczulenia na jakieś wyjątkowe wartości czy idee, jeżeli chce z głębszą refleksją i odpowiedzialnie łączyć moc i wartość oddziaływań pedagogicznych z ich skutecznością dla dobra wspólnego<sup>61</sup>.

Myślę, że nie będzie nadużyciem, jeśli stwierdzimy, iż dzieje oświaty są historią skuteczności pedagogów, a dzieje myśli pedagogicznej – matrycami wartości i idei. Jednakże Śliwerski wydaje się wskazywać na jedność namysłu, którego istota nie leży na peryferiach tego synergicznego układu; stąd

55 TH.W. ADORNO, M. HORKHEIMER: *Dialektyka oświecenia*. Przeł. M. ŁUKASIEWICZ. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej, 2010, s. 12.

56 P. SLOTERDIJK: *Krytyka cynicznego rozumu*. Przeł. P. DEHNEL. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2008, s. 23.

57 T. SŁAWEK: *NICowanie świata. Zdania z Szekspira*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2012, s. 30.

58 W. BENJAMIN: *Konstelacje – wybór tekstów...*, s. 314.

59 F. BRAUDEL: *Historia i trwanie*. Przeł. B. GEREMEK. Warszawa: „Czytelnik”, 1971, s. 59.

60 B. ŚLIWERSKI: *Myśleć jak pedagog*. Sopot: GWP, 2010, s. 7.

61 Tamże, s. 33.

sednem pedagogicznej odpowiedzialności w refleksji diachronicznej jest budowanie dziejów owego przełożenia „mocy” i „wartości” na „skuteczność”. Jeśli przystać na tę wizję, rozdział teorii i praktyki wychowania okazuje się gwałtem zadaniem myśleniu pedagogicznemu, zatem zrzeczeniem się konstytuującej go odpowiedzialności. Oto jest więc i aspekt etyczny. Spróbujmy teraz rozważyć próbę innej perspektywy widzenia pola zainteresowań historii wychowania.

Jürgen Habermas w swoich analizach układa system wiedzy z trzech jej typów, które wiąże z trzema rodzajami nastawień ludzkich. Owe nastawienia zaś tworzą wiedzę przy pomocy trzech różnych mediów. W formie zestawienia koncept ująć można następująco:

#### Zestawienie Typy zestawień, wiedzy i wywołujących ją mediów

Nastawienie	Medium	Wiedza
techniczne (kontrola techniczna nad otoczeniem)	praca	wiedza empiryczna/ analityczna [nauka; wskazuje regularność w świecie materialnym]
praktyczne (praktyczne rozumienie dzięki interpretacjom subiektywnych stanów innych ludzi)	język	wiedza hermeneutyczna/ historyczna [rozumienie znaczeń, interpretacja]
emancypacyjne (emancypacja z niekoniecznej dominacji, wolność wzrostu i doskonalenia się)	władza	teoria krytyczna [rozpoznanie warunków demskowanie przymusu i dominacji]

Źródło: Opracowanie na podstawie: J.H. TURNER: *Struktura teorii socjologicznej*. Przeł. M. BUCHOLC, Z. KARPIŃSKI, A. MANTERYS, A. MOŚCISKIER, J. SZMATKA, G. WORONIECKA, K. WYSIEŃSKA, E. ZAKRZEWSKA-MANTERYŚ. Warszawa: PWN, 2004, s. 650.

Habermas świetnie pokazał, że perspektywa pozytywizmu jest jednym ze stopni budowaniu wiedzy i nie można mówić o jakimś jej uprzywilejowaniu w konstrukcji wizji świata. Jednakże przytaczam tutaj ów schemat z innego powodu. Otóż zauważmy, że po stornie wiedzy, którą generują konkretne nastawienia, w historycznowychowawczym kontekście możemy odnaleźć trzy jej wymiary, a tym samym trzy dyscyplinarne zadania historii wychowania: konstrukcja archiwum, prowadzenie metanarracji oraz formowanie aksjologicznego zaangażowania. Kwestia teorii i praktyki nie podlega tym podziałom i tradycyjne rozróżnienie na dzieje myśli i oświaty – często utrzy-

mywane znacznym wysiłkiem, wręcz przemocą narracji – traci w tym ujęciu swą zasadność. Informacje, sposoby budowania ich rozumienia oraz tkająca je normatywność są przestrzeniami obejmującymi zarówno spekulacje na temat wychowania, jak i jego instytucje<sup>62</sup>.

Jedną z konsekwencji rozłącznego traktowania dziejów oświaty i myśli pedagogicznej jest wynikający stąd podział pracy akademickiej – już Bogdan Suchodolski w swoim powojennym wystąpieniu „przypisał” badanie instytucji historykom, a doktryn i prądów pedagogicznych – pedagogom. Ta perspektywa i jej przełożenie na instytucjonalne osadzenie prowadzonych nad dziejami wychowania badań (zatem w uproszczeniu: czy zajmują się nią wydziały historyczne czy pedagogiczne szkół wyższych) wydaje się obowiązywać także dziś. Warto zastanowić się nad tym, jak takie postrzeganie przeszłości wychowania wpłynęło na kształtowanie się przedmiotu samej pedagogiki, bo z pewnością dochodzi tu do sprzężenia zwrotnego. Zależność pomiędzy przedmiotem dyscypliny a przedmiotem badań jej historii dość wyraziście ukazać można na przykładzie namysłu nad wychowaniem dorosłych. Agnieszka Stopińska-Pająk, upominając się wielokrotnie o konieczność historycznego ujęcia przedmiotu andragogiki jako fundującego głosu w prymarnych kwestiach tożsamości dyscyplinarnej, wskazuje na kilka aspektów przysłaniających niezbędną spojrzenia w przeszłość wychowania dorosłych. Idzie zatem m.in. o „niewyraźny” przedmiot badań samej andragogiki oraz jego „nowość” wnioskowaną przez badaczy z krótkiej tradycji akademickich dociekań w tej materii. Nadto wskazuje autorka na rozproszenie wysiłków badawczych, więc brak integracji tematycznej i instytucjonalnej andragogiki, a także „wąsko empiryczne jej uprawianie przy niedostatkach metodologicznych oraz brak teoretycznych syntez na wyższym poziomie ogólności”<sup>63</sup>. Co gorsza, andragodzy nie upatrują w badaniu dziejów wychowania dorosłych dyscyplinarnego interesu, bowiem historia ta *de facto* została już napisana – w ramach syntez historii wychowania przez pedagogów<sup>64</sup>. Kłopot jednak polega na tym, że podręczniki te pisane były (i są) w innym interesie poznawczym niż ten, który mógłby przyświecać

62 Por. także wyzyskanie dla pedagogiki triady Habermasa-Kohlberga w: L. Witkowski: *Tożsamość i zmiana...*

63 A. STOPIŃSKA-PAJĄK: *Metodologiczne aspekty badań nad rozwojem polskiej myśli andragogicznej*. W: *Konteksty w badaniach historyczno-pedagogicznych*. Red. T. JAŁMUŻNA, I. MICHAŁSKA, G. MICHAŁSKI. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2004, s. 126.

64 A właściwie – co pokazują czynione badania nad podręcznikami – przez historyków.

andragogom; stąd oparty na tych wydawnictwach widok na przeszłość dyscypliny i jej przedmiotu jest dość ponury: „Dokonując kwerendy polskiego piśmiennictwa andragogicznego – pisze Agnieszka Stopińska-Pająk – jedynie w kilku pracach odnalazłam odwoływania do polskiej tradycji andragogicznej, i to zarówno jeśli chodzi o odniesienia teoretyczne, jak i do praktyki. W publikacjach podstawowych dla pedagogiki, jakimi niewątpliwie są podręczniki, nie znajdujemy nie tylko odwołań do tradycji andragogicznych, ale w ogóle pomija się refleksję andragogiczną. Podobnie jest w podręcznikach do andragogiki, gdzie przeszłości edukacji dorosłych również poświęcono niewiele miejsca. [...] Dorobek polskiej myśli andragogicznej w zasadzie nie funkcjonuje w świadomości współczesnych andragogów i pedagogów, nie stanowi podstawy kształcenia pedagogów, oraz nauczycieli edukacji dorosłych”<sup>65</sup>. O znaczeniu tych uwag niech świadczy zarysowana przez autorkę wizja ich konsekwencji:

opóźnienie badań nad rozwojem myśli andragogicznej w Polsce (zarówno w aspekcie praktyki edukacyjnej, jak i teorii) często odczytywane jest przez współczesnych andragogów jako brak samej edukacji dorosłych i refleksji nad nią w polskiej przeszłości. W efekcie dorobek nie jest znany andragogom, nie stanowi podstawy do dialogu, do odwoływania się, wykorzenia andragogikę i nie umacnia jej podstaw teoretycznych, opóźnia uzyskanie przez nią tożsamości naukowej<sup>66</sup>.

Zauważmy zatem, że wskazane rozważania nad namysłem andragogicznym – które postrzegam jako czynione w ramach pedagogiki (co andragodzy zapewne uznają za stwierdzenie problematyczne) – nie lokują kwestii anemii dyscyplinarnego namysłu nad przeszłością w złym stylu czy złej metodologii uprawiania historii wychowania dorosłych, lecz w samej andragogice, więc dyscyplinie, której owo spojrzenie diachroniczne ma służyć. Otrzymujemy zatem pewien zestaw cech mogących skutecznie podciąć starania pozwalające dostrzec krytyczny brak narracji o przeszłości; zatem: nieomiar roz-

65 A. STOPIŃSKA-PAJĄK: *Origins of andragogy in Poland – theoretical and methodological aspects*. W: *Between History and Educational Theory. Methodology. Traditions. Quest*. Red. A. STOPIŃSKA-PAJĄK. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2015, s. 46. Autorka w przypisie podkreśla dość pozytywny na tym tle obraz podręcznika Tadeusza ALEKSANDRA: *Andragogika: podręcznik dla studentów szkół wyższych*. Ostrowiec Św.: Stowarzyszenie na Rzecz Rozwoju Wyższej Szkoły Biznesu i Przedsiębiorczości, 2002.

66 A. STOPIŃSKA-PAJĄK: *Metodologiczne aspekty...*, s. 127–128.

ważań dotyczących samego przedmiotu badań oraz prób całościowych ujęć teoretycznych, wąski wachlarz metodologiczny dyscypliny, „wyręczanie się” innymi dyscyplinami (zamiast wyzyskania inspiracji) czy utożsamianie dziejów pola wysiłków badawczych z dziejami jego instytucjonalnego badania.

Wróćmy do rozważania wniosków z czynionych badań nad podręcznikami. W kontekście zwrotu kulturowego, który datuje się na lata 80. xx wieku, zasadne wydaje się wskazać przede wszystkim teorię literatury, jako główne pole jego realizacji. Wszelako nie odnajdziemy znaczących przejawów tych tendencji w analizowanych podręcznikach – zarówno w tych dla wskazanego zwrotu współczesnych, jak i późniejszych – mimo że wielokrotnie kierowały one narrację na opis kultury. Jednakże podkreślimy, jak to już zresztą było czynione, że nie idzie o skupianie się w opowieści historiograficznej na samym dorobku kultury, który zwykle utożsamiany jest z dziełami literatury pięknej i generalnie sztuką – zresztą przestrzeniami niezwykle wrażliwymi na „szaleństwo katalogowania”. Zwrot kulturowy uwydatnia przestrzeń kultury jako system nadawania znaczeń i sferę aksjonośną, co staje się podstawą dla zróżnicowania strategii interpretacji. Stąd też kluczowe jest dostrzeżenie kontekstu kulturowego treści; warto docenienia także w analizowanym tu aspekcie dyscyplinarnym:

Historia wychowania jest zawsze historią jakiegoś konkretnego (osadzonego w określonym miejscu i czasie) wychowania, a nie wychowania w ogóle<sup>67</sup>.

Być może jednak w polskiej pedagogice wskazać należy nie tyle zwrot kulturowy, ile wręcz przełom, który – owszem, dokonał się w xx wieku – lecz daleko wcześniej niż wskazywane tu zjawiska.

Przypomnijmy jeden z istotniejszych wniosków, które na podstawie czynionych analiz, zostały sformułowane. Idzie mianowicie o „dziedziczenie” przez kolejne syntezy historycznowychowawcze problematyki przyjętej przez Stanisława Kota, zatem dziejów wychowania jako funkcji społecznej. Wątpliwą kondycję tej redukcji rozważaliśmy już przy wsparciu myśli

67 S. SZTOBRYN: *Historia wychowania*. W: *Pedagogika*. Red. B. ŚLIWERSKI. T. 1: *Podstawy nauk o wychowaniu*. Gdańsk: GWP, 2006, s. 1. Warto przy okazji zwrócić uwagę na cytowany rozdział zamieszczony w podręczniku akademickim; jest to bowiem bardzo odosobniony (licząc od połowy lat 90.) przykład propozycji syntetycznego ujęcia dziejów wychowania, który jednocześnie zawiera szeroki wstęp teoretyczno-metodologiczny wraz z zarysem charakteru samej dyscypliny.



Sergiusza Hessena. Tym razem niech posłużą nam słowa Zygmunta Mysłakowskiego, wskazującego na problematyczność stanowisk, które „pojmują socjalizację jednostki jednokierunkowo, mianowicie jako jej asymilację do nagromadzonego dziedzictwa kulturalnego; innymi słowy, kładą nacisk na sumę wpływów, jakie krzyżujące się grupy społeczne wywierają na jednostkę. Jest w tym ujęciu funkcji wychowania niewątpliwa – choć tylko częściowa – prawda, którą moglibyśmy nazwać »adaptacyjną koncepcją funkcji społecznej wychowania«”<sup>68</sup>. Zarówno Hessen, jak i Mysłakowski należeli do oznaczonego już w niniejszych rozważaniach pokolenia, które szeroko opisał w *Przełomie dwoistości w pedagogice polskiej* Lech Witkowski. Jedną z ważnych tez tej książki jest ukazanie szkodliwego merytorycznie ujmowania przedstawicieli omawianej formacji intelektualnej jako stanowiących jeden z nurtów myśli pedagogicznej – pedagogikę kultury – gdy tymczasem odnaleźć tu można pokoleniowy wysiłek stworzenia pedagogiki kompletnej, która wręcz przekroczyć może próg paradygmatyczności. Jak pisze Witkowski: „owo największe dokonanie stanowi **odkrycie dwoistości jako paradygmatycznej właściwości wszystkich zjawisk pedagogicznych, wymagającej przez to troski o złożoną integralność, przewyższającą rozmaite jednostronne absolutyzacje redukcyjnych podejść do człowieka, kultury, społeczeństwa czy wychowania, kształcenia i rozwoju, jednym słowem – do życia**”<sup>69</sup>. Tym samym zatem niejako we „wnętrzu” pedagogiki pojawia się perspektywa, o którą w rozlicznych czynionych nawiązaniach do szerokiej myśli humanistycznej staraliśmy się dla historiografii wychowania i która wykracza poza redukcję opowieści o dziejach wychowania do dziejów socjalizacji. Co więcej, Witkowski wskazuje, że dostrzeżony przełom jest także szansą na uzyskanie dyskursywnej świadomości pedagogiki, uruchamia bowiem jej metanarracyjną opowieść:

Twierdzę zatem dodatkowo, że pedagogika dzięki odślonięciu nie-nazwanego zwykle wymiaru dwoistego czy dwoistości jako podstawowej cechy wszystkich jej odniesień i przedmiotów analiz (w tym pojęć) osiągnęła możliwości bycia dyscypliną dojrzałą do tego, by o jej możliwości dystansu i badań można było mówić, pokazując typ złożoności, któremu wreszcie potrafi sprostać<sup>70</sup>.

68 Z. MYŚLAKOWSKI: *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności. Studia z filozofii wychowania*. Warszawa: Książka i Wiedza, 1965, s. 210.

69 L. WITKOWSKI: *Przełom dwoistości...*, s. 58.

70 Tamże, s. 64.



**Przełom dwoistości** wydaje się fenomenem niezwykłym – wszak to zwrot dokonany z opóźnieniem lub też „wstecz”, tzn. bez anulowania wydarzeń kolejnych (Witkowski nie twierdzi, że później pedagogika wydarzyła się inaczej), a jednocześnie (z)obowiązujący dziś. Dla rewitalizacji horyzontu uprawiania historii wychowania dostrzeżenie podkreślanego przełomu stanowi kluczowy, być może zwrotny (*tropical*) impuls płynący nie tylko z myśli wielkiego pokolenia polskiej pedagogiki, ale także z charakteru i osadzenia samego „ruchu”, który ów pozwolił odzyskać. Wydaje się dalece uzasadnione wiązanie dwoistości z świadomością ironiczną. Gdyby pójść tym tropem i szukać poprzedzającej ironię synekdochy łączącej pokolenie urodzone w latach 70. XIX wieku – więc idei, tej myśli integrującej wysiłki dla „wyższej sprawy” – nie będzie wątpliwości: odzyskanie suwerennego państwa polskiego. Być może zatem i tutaj w mocy pozostają tropologiczne rozważania Haydena White’a. Jednakże, podobnie jak to było w wypadku podręczników i integrującej idei socjalistycznej, pojawia się pewna podejrzliwość dotycząca tego, że naturze wydarzeń historycznych bliżej jest do akcydentalności, bliżej do chaosu niż podręcznikowych porządków i ładu, który w ów chaos wprowadzają cztery odwieczne tropy: metafora, metonimia, synekdocha, ironia.

\* \* \*

Na zakończenie tego wywodu i tym samym w wygłosie ostatniej poświęconej analizom podręcznikowych narracji części (kolejna ma już nieco inny charakter) – cytuję. Wielokrotnie toczonym tu myślom towarzyszył Italo Calvino, niech zatem do niego będzie należeć zwieńczenie niniejszych prób i niech ten głos będzie także ujęciem sedna **syntez niemożliwych**:

W istocie moje piśmarstwo zawsze stawało wobec dwóch rozbieżnych dróg, które odpowiadają dwóm rodzajom poznania: pierwsza z nich wiedzie przez odcieśnioną przestrzeń analitycznej inteligencji, gdzie można wytyczyć linie łączące punkty, rzuty, abstrakcyjne formy, wektory sił; druga wiedzie przez przestrzeń zapełnioną rzeczami i usiłuje stworzyć werbalny odpowiednik owej przestrzeni, zapisując stronicę słowami i starając się, by opis ściśle przylegał do tego, co nim nie jest, by ogarniał w całości to, co da się wyrazić, i to, czego wyrazić się nie da. Są to dwa odmienne sposoby dążenia do precyzji, które nigdy nie osiągną absolutnej doskonałości: pierwszy dlatego, że języki naturalne mówią zawsze coś więcej niż języki sformalizowane, wnoszą zawsze pewien szum, który zakłóca to, co w informacji jest

istotne; drugi zaś dlatego, że w przedstawieniu gęstości i ciągłości otaczającego nas świata język okazuje się niekompletny, fragmentaryczny, nigdy w pełni nie jest w stanie wyrazić tego, czego można doświadczyć<sup>71</sup>.

#### 5.4. „Szkodliwe oczywistości” historiografii wychowania

Natomiast tylko ślepiec wyobraża sobie, że tworzy, gdy rozbiera katedrę, a kamienie układa w szeregu, jeden przy drugim, wedle wielkości<sup>72</sup>.

Antoine de Saint-Exupéry

Historyk jest profesjonalnym „outsiderem”<sup>73</sup>.

Frank Ankersmit

Wielokrotnie w niniejszej pracy namysł nad podręcznikiem wiązany był z rozważaniami o samej historii wychowania. Tak też, trawestując podkreślane słowa Andrzeja Meissnera<sup>74</sup>, można sformułować sugestię: jaki będzie podręcznik, tak pojmowana będzie dyscyplina. Jakość refleksji nad tego typu pisarstwem znaczy zatem wiele. Dlatego też, opierając się na dotychczasowych analizach, w formie nowego otwarcia dla następnych powrotów w przeszłość i wypraw w teraźniejszość w poszukiwaniu kolejnych elementów wachlarza metodologicznych możliwości historii wychowania, wskazane zostaną tu w trybie sumowania intuicji historiograficzne przeświadczenia, które, choć mocno w akademickiej potoczności ugruntowane (oczywiste), zdają się domagać krytycznej refleksji.

Otwiera się jednak kwestia nazwania owych przeświadczeń. W literaturze dla określeń tego typu możemy odnaleźć termin stosunkowo kłopotliwy: „zabobon”. Choć, podobnie jak np. „cynizm” ma on znaczną moc jako narzędzie analityczne, wobec łatwego skojarzenia z inwektywą jest skutecznie

71 I. CALVINO: *Wykłady amerykańskie...*, s. 84.

72 A. SAINT-EXUPÉRY: *Twierdza*. Przeł. A. OLĘDZKA-FRYBESOWA. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX, 1990, s. 181.

73 F. ANKERSMIT: *Sześć tez o narratywistycznej filozofii historii*. Przeł. E. DOMAŃSKA. W: TEGOŻ: *Narracja, reprezentacja, doświadczenie. Studia z teorii historiografii*. Kraków: Universitas, 2004, s. 67.

74 Por. motto podrozdziału *Dzieje podręcznikarstwa historii wychowania* (rozdz. 2).

przysłonięty w swych odcieniach znaczeniowych. Co więcej, skłaniając się *de facto* ku potoczności, w znacznej mierze wyklucza się z tradycyjnie pojmowanego dyskursu naukowego. W przedmowie do pierwszego wydania książki *Sto zabobonów. Krótki filozoficzny słownik zabobonów*<sup>75</sup> jej autor, o. Józef Bocheński, także wyraża wątpliwość co do fortunnosci tego określenia, wskazując na, być może, odpowiedniejsze zwroty, jak „przesąd” czy „błąd”. Wahańia te nie zmieniają jednak faktu, że w samej już treści swej książki filozof z rozmachem eksploatuje kategorię<sup>76</sup>. Lech Witkowski przypisuje podejściu o. Bocheńskiego następujące właściwości: „Uczulał on na kłopotliwą okoliczność związaną z tym, że to, co uchodzi za oczywistość, jest często nie-uświadomionym, notorycznym fałszem, stającym się przedmiotem szkodliwej, fałszywej, ślepej wiary wynikłej z braku refleksyjności i z nadmiaru powtarzania, utrwalającego niezdolność do rozumienia tego, co przestaje być wiedzą, a staje się mniemaniem, usilnie żywionym, mimo że poznawczo martwym, a nawet groźnym”<sup>77</sup>. Stąd też tytuł niniejszego rozdziału operuje integrującym zwrotem „szkodliwe oczywistości”, wnosząc sporo, jak mi się zdaje, z tego, co w pierwotnym kontekście zabobonu się mieści. Oto zatem próba wciąż otwartej listy:

**1. Historia wychowania służy opanowaniu wiedzy o przeszłości wychowania.** Powstaje jednak pytanie o charakter tego „opanowania”. Wiedza ujarzmiona – tak Foucault określa „treści historyczne, które zostały przysypane i ukryte pod funkcjonalnymi całościami lub formalnymi systematyzacjami”. Istnieje do tego celu narzędzie podstawowe: chronologia; być może także „ostry” podział na teorię i historię wychowania czy dzieje myśli i historię instytucji.

**2. Historia wychowania wymaga uszczegółowienia – główny korpus faktograficzny został już sformułowany.** Wynika stąd konieczność pracy nad precyzją w ramach lokalnych specjalizacji. Tymczasem nie tylko utraciona zostaje w ten sposób możliwość troski o całościową wizję uprawiania

75 J. BOCHEŃSKI: *Sto zabobonów. Krótki filozoficzny słownik zabobonów*. Kraków: PHILED 1994.

76 Dobra strategia względem „śliskich” kategorii, którą ująć można następująco: *wpierw pokazać niepewność, a potem pewnie wypełnić*.

77 L. WITKOWSKI: *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2011, s. 707; sam autor wyzyskuje ideę zabobonu filozoficznego, wskazując w swojej książce blisko 40 jej przykładów w myśleniu o autorytecie. Sam zresztą mechanizm zabobonu staje się tutaj poważnym elementem wizji ujawniającej obosieczność tej centralnej kulturowo kategorii.

namysłu, ale także historiograficznie kluczowa świadomość, że opowieść o dziejach wychowania jest zawsze „czyjaś”, czyniona „kiedyś”, także dla „kogoś” (dla tej, a nie innej, wizji pedagogiki).

**3. Jakość narracji historycznowychowawczej wyznacza stopień, w jakim oparta jest ona na faktach.** O wadze tekstu historycznowychowawczego nie stanowi ciężar jego faktografii. Idzie raczej o potencjał gramatyki wiedzy, którą jest on tkany: „Myśl jak czótenko tkackie powinna móc przebiegać drogę od żywej nauki do jej gramatyki, i odwrotnie, od teorii do zastosowań” (Z. Myślakowski). Nadto fakty są w stanie jedynie potwierdzić (lub zaprzeczyć) to, co konstruuje na poziomie swych prefiguracji historiograf: „Fakty dotyczące przeszłości mogą być argumentami na korzyść albo przeciwko interpretacjom narracyjnym, ale nigdy nie determinują tych interpretacji” (F. Ankersmit). Jakość narracji historiograficznej wyznacza zatem poziom interpretacji.

**4. Historia wychowania objawia swoją jakość w precyzji i definitywności stwierdzeń.** Jednakże tak konstruowana wizja standardów historiograficznych musi rodzić tendencje do przesuwania pola zainteresowań ku „mierzalnej” historii oświaty oraz redukowania kulturowej ambiwalencji do faktów społecznych – myśl i kultura są bowiem niewyraźne.

**5. Historia wychowania jest historią powszechną.** Wychowanie rozgrywa się w napięciu między kulturowym uniwersum a tym, co jednostkowe (także lokalne). Idea historii globalnej niesie w sobie znaczny potencjał redukcji tej wizji.

**6. Przedmiotem historii wychowania są jej dyscyplinarne dzieje.** Z tym zastrzeżeniem, że dzieje wychowania i dzieje historii wychowania wymagają znacząco różnego spojrzenia diachronicznego. Historia wychowania jest pamięcią pedagogiki, tym samym podstawowym akcentem dyscyplinarnej tożsamości – także na poziomie paradygmatycznym nauki. Rodzi to inny interes poznawczy niż zgłębianie dziejów wychowania.

**7. Historia wychowania jest w kształceniu pedagogicznym „chronologicznie” pierwsza.** Prawdopodobnie dochodzi tu do mylenia chronologicznego pierwszeństwa z pierwszeństwem dydaktycznym, co prowadzi do milczącego założenia, że adepci nauk o wychowaniu na wstępie posiadają wystarczający zestaw kompetencji do czytania humanistyki – spełnianą groźbą jest pozostawienie studentów z historią, lecz bez kluczy do myślenia o niej.

**8. Wybiórczość historii wychowania jest kwestią wskazania akcentów w przeszłości znaczących.** Niemniej nie tylko niepewny jest dostęp do tego,

co się w dziejach wydarzyło – tym bardziej wątpliwe jest odczytanie ówczesnych ocen. Nadto zainteresowanie historiografa wskazuje na akcenty znaczące dla jego teraźniejszości.

**9. Obiektywistyczny, bezstronny język jest standardem pisarstwa historiograficznego.** Tymczasem konteksty psychoanalityczny i hermeneutyczny każą pomyśleć dwie rzeczy czyniące ów stan języka trudnym do osiągnięcia: „pisanie” dzieje się w znaczącym stopniu bez naszej wiedzy (podświadomie i nieświadomie „przemycamy” normatywności), a o jego wydźwięku decyduje czytelnik w akcie lektury. Jednak nade wszystko samo dążenie do neutralności (bierności) staje się pedagogicznie wątpliwe, jeśli wiązać istotę namysłu nad wychowaniem z odpowiedzialnością.

**10. Historia wychowania nie jest/nie może być polityczna.** Pozór ten wiele czerpie z poprzedniego przeświadczenia – polityka kojarzona jest z realizowaniem interesów konkretnych, a nie z bezstronnością. Czy polityczność jako idea także? Niekoniecznie, jeśli dostrzec w niej tworzenie przestrzeni dla różnych wizji zaangażowania w troskę o sferę publiczną, więc toczenie debaty wokół tego, co zupełnie pedagogiczne. W mocy pozostaje także pytanie czy narracja historyczna jest w stanie wyzbyć się politycznego akcentu – dążenie do neutralności także jest programem politycznym; podobnie przemilczenie. Również historia syntez historycznowychowawczych jest historią legitymizacji ideologii (l. mn.).

**11. Historii wychowania jest kwestią pedagogicznej odpowiedzialności – nie zaś przyjemności.** Encyklopedyzm podcina ciekawość. Głównie pamięciowe ujmowanie dziejów jest klasyką wychowania instytucjonalnego (i chyba tylko tego). Tymczasem: „Historia musi być właśnie taka; musi zaczynać się od tego i zmierzać ku temu, co jest dziś żywe i *zagarnia* dla siebie coraz więcej życia i prawa do życia na teraz i na później. Co na poziomie życia jest *passé*, nie jest też możliwe na poziomie wiedzy o życiu” (P. Sloterdijk).

**12. Historia wychowania bada rzeczy istotne.** Sam namysł naukowy nie jest gwarantem wartości jego przedmiotu – zresztą, inicjuje go niepewność. Także zasadą budowania archiwum historycznego jest to, że znajdują się w nim rzeczy nie tylko ze względu na to, że są ważne, lecz dlatego, że są.

**13. Historię wychowania stanowią wielkie postaci.** Być może jednak pomnik nie oddaje najlepiej wielkości; jest formą ryzykowną tak dla postaci (wkłada w nieruchome ramy interpretacyjne), jak i dla jej obserwatorów, którzy w pytaniu o uznanie dla autorytetu postawieni zostają przed fak-

tem dokonanym. Równocześnie zagłuszone zostaje także pytanie o historię codzienności (C. Ginzburg).

**14. Historia „właściwa” jest źródłem metodologii dla historii wychowania.** Problematyczność tego przeświadczenia zasadza się przede wszystkim na dwóch kwestiach. Pierwsza każe zauważyć, że dominujący w uprawianiu historii jest monizm metodologiczny dziedziczony z pozytywistycznych wyobrażeń naukowych. Teoria historiografii w wielości swych odmian nie staje się tu kontekstem dla historii „ogólnej”. Tak uprawiana historia „właściwa” jest jałowym polem inspiracji metodologicznych dla namysłu diachronicznego pedagogiki. Kontekst drugi sprowadza się do samej tożsamości historii wychowania. Jeśli bowiem odwołać się do triady rozwojowej Habermasa–Kohlberga, to w jej trzech możliwych stadiach – przedkonwencjonalnym, konwencjonalnym i postkonwencjonalnym – brak namysłu metateoretycznego staje się zakładnikiem tożsamości konwencjonalnej. Równocześnie nie oznacza to, że żadnego standardu metodologicznego tu nie ma – jest, lecz nienazwany i nieuświadomiony. Powstaje więc swoiste błędne koło: „Im świadomość będzie bardziej konwencjonalna, tym bardziej zawzięte będzie jej wzbranianie się przed spojrzeniem w lustro nieświadomości. Dlatego sprzeciw wobec psychoanalizy wychodzi głównie ze strony tych, którzy sądzą, że przez »analizę« coś tracą” (P. Sloterdijk).

**15. Historia wychowania jest jedną z historii szczegółowych (pozór historyczności).** Wrażliwość pedagogiczna snuta jest historycznym sensem imponderabiliów, której antykwaryczność wypowiedzieć nie może. Stawia to klasyczną historiografię na marginesie dostępnych pedagogice możliwości. Rzecz ma się zupełnie inaczej, gdy idzie o historię zaopatrzoną w świadomość xx-wiecznych przełomów niosących potencjał problematyzowania wymiarów wrażliwości teorii historiografii i perspektywę metahumanistyczną.

**16. Historia wychowania jest jedną z historii szczegółowych (pozór dyscyplinarnej rozłączności).** Idzie o konieczność włączania namysłu nad historią wychowania w pole zainteresowań pedagogów wbrew tendencji, złudzeniu czy też pokusie prowadzącej do scedowania odpowiedzialności za tak uprawiany namysł. Umocnione swą długą i powtarzającą się historią jest zdanie, że granica między historyczną i teoretyczną pedagogiką jest wyłącznie hipotetyczna. W konsekwencji eksterytorialna dyscyplinarnie historia wychowania wiąże się z częściowym wyłączeniem z namysłu pedagogicznego teorii wychowania.





## Zakończenie

### Ponad hermeneutykę

Umysł historyczny nie może nie być krytyczny u swych podstaw<sup>1</sup>.

Fernand Braudel

Jak mi się wydaje, jeśli chce się wiedzę uczynić krytyczną, trzeba najpierw sprawić, by w ogóle była znacząca<sup>2</sup>.

Henry Armand Giroux

Książka Moniki Jaworskiej-Witkowskiej *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki. Fragmenty i ogarnięcie* wydatnie poszerza możliwości wyobraźni pedagogicznej – odtąd w pedagogice nie tylko więcej jest do pomyślenia, ale i wzbiera pula możliwych dróg, którymi owa refleksyjność może podążać. Nadto jednak autorka czyni gest, którego waga jest obecnie jeszcze większa i który jest upominaniem się o samą postawę refleksyjności. Gruntując mocniej pierwszorzędne znaczenie tych starań, wprowadźmy tutaj dwa konteksty, które, jak mi się wydaje, zakreślają charakter współczesnego wycofania z refleksji. Oto bowiem do owej rezygnacji z rozważania świata prowadzą

1 F. BRAUDEL: *Historia i trwanie*. Przeł. B. GEREMEK. Warszawa: „Czytelnik”, 1971, s. 25.

2 H.A. GIROUX, L. WITKOWSKI: *Edukacja wobec wyzwania demokracji. Rozmowa Lecha Witkowskiego z Henrym A. Giroux*. Przeł. L. WITKOWSKI. W: H.A. GIROUX, L. WITKOWSKI: *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010, s. 71 [podkr. – L.W.].



jednocześnie, jak się wydaje, biegunowo odmienne postawy. Pierwsza realizowałaby się w tym, co słowami Leszka Kołakowskiego ujmijmy jako egzystencjalną ideę zaangażowania, która to sprowadza się do nastawienia na samotrwanie w trybie przejęcia się czymś, bez względu na to, czy owo „coś” jest tego warte, co w konsekwencji wywołuje arbitralne i wolne od niepokoju wybory<sup>3</sup>. W swoich diagnozach współczesności Slavoj Žižek zwykł ujmować podobną postawę maksymą: „Don't think. Just do it”. Tymczasem, jak podkreśla słoweński filozof, ludzkość dawno tak bardzo nie potrzebowała refleksji jak dziś. Natomiast drugi biegun moglibyśmy odnaleźć w scjencyistycznych dążeniach do niezaangażowanej opowieści o świecie, która zwykle toczy się, opierając się na twardym dyskursie na miarę nauk ścisłych i obiektywistyczne opisywanie świata takim, jakim jest. Tymczasem, jak wskazywaliśmy wielokrotnie, wielce problematyczna jest ufność w teorię bezinteresowną, język nienormatywny i myśl wolną od ideologii. Zważmy jeszcze, że pełna atrofia namysłu niejako ze swej natury wiedzieć o sobie nie może, bowiem już samo stwierdzenie braku wymaga minimum refleksyjności.

W sposób znaczący rozpoczyna *Przedmowę* do swojej książki Monika Jaworska-Witkowska: „Humanistyka jako autorefleksja kultury sama jest postawą, którą można, a nawet trzeba poddawać refleksji, uzyskując wówczas nastawienie filozoficzne. Nastawienie to, jak wiadomo, przede wszystkim uczula na potrzebę nie tylko myślenia jako konsekwentnego, odpowiedzialnego dążenia do wniosków (ustaleń) z obranych przesłanek (założeń roboczych czy wręcz aksjomatów), lecz także domaga się postawy czujnego namysłu nad samą sytuacją wyjściową śmiałka”<sup>4</sup>. Rozważając ów „stopień zero” refleksji pedagogicznej, jak byśmy ów moment nazwali, trawestując słowa Rolanda Barthes’a, autorka „instaluje” swoją rozprawę na tytułowej metaforze tekstu Virginii Woolf – własny pokój [*A Room of One's Own*]. Oto zatem stosowny fragment: „Chodzi o miejsce zadowolenia w świecie, z którego można śmiać się podejmować ryzykowne nawet wyprawy i mieć, gdzie powrócić, oraz umieć dzięki takim doświadczeniom nadawać wartość zarówno

3 L. KOŁAKOWSKI: *Kapłan i błazen*. W: TEGOŻ: *Nasza wesoła apokalipsa. Wybór najważniejszych esejów*. Kraków: Znak, 2010 [także: TEGOŻ: *Pochwała niekonsekwencji. Pisma rozproszone z lat 1955–1968*. Warszawa: Niezależna Oficyna Wydawnicza, 1989].

4 M. JAWORSKA-WITKOWSKA: *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki. Fragmenty i ogarnięcie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009, s. 27.

temu miejscu, jak i swojemu w nim zakorzenieniu”<sup>5</sup>. Buduje zatem Monika Jaworska-Witkowska wizję, w której synergicznie istnieją zadowolenie z możliwością przeżycia inności, zakorzenienie w tradycji z szansą na „szerzy oddech teoretyczny”<sup>6</sup>, bowiem ów „własny pokój” dysponuje „widokiem na horyzont humanistyki, której granice można przekraczać w służbie człowiekowi”<sup>7</sup>. Uwagi te utrzymują swoją wagę także w kontekście indywidualnym, jednakże wygłaszamy je nade wszystko dla dyscypliny i w tym też szerszym ujęciu, rzecz istotną wyraża autorka:

W perspektywie rozważań tu prezentowanych istotny jest fakt, podkreślany przez wielu badaczy, że historycznie przedmiot badań pedagogiki rozszerza się, otwierając pedagogikę na badanie nieformalnych aspektów edukacji rozumianej coraz rozleglej i głębiej<sup>8</sup>.

Zważmy na te uwagi w kontekście syntez historii wychowania. Jest zatem tak, że wobec zmienności przedmiotu pedagogiki<sup>9</sup> czy też troski o świadomość „własnego pokoju” należałoby upominać się o nieustający wysiłek tekstowego przeszukiwania dziejów i ich reinterpretacji. Niepewność wobec stanowiska, z którego się przemawia, rozumiana jako potrzeba refleksyjnego potwierdzania jego podstaw, wydaje się zatem metodologicznym minimum pedagogiki i domaga się trwania w narracji samokrytycznej, która – o czym łatwo można zapomnieć – ma w swojej puli możliwości także dostępny gest potwierdzenia. Warta szczególnego uwypokreślenia w kontekście rozważań Moniki Jaworskiej-Witkowskiej jest kwestia docenienia, a wcześniej zauważenia miejsc zakazanych, więc dyskursów „zwyczajowo”, politycznie czy wręcz przypadkowo wykluczonych, które nie znajdują się w tym, co moglibyśmy nazwać polem epistemologicznym historii wychowania. Owym wkluczeniom sprzyja charakterystyczne dla syntez historycznowychowawczych zorien-

5 Tamże, s. 29.

6 L. WITKOWSKI: *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2014, s. 587.

7 M. JAWORSKA-WITKOWSKA: *Ku kulturowej koncepcji...*, s. 29.

8 Tamże, s. 34.

9 Myślę, że teza o rozszerzaniu się przedmiotu badań wymaga zniuansowania. Jeśli bowiem obszar zainteresowania pedagogiki wyznaczać na podstawie nasycenia konkretnych obszarów wiedzy podejmowanymi przez pedagogów analizami i badaniami, wnioski wydają się być tu odwrotne. Nie sądzę też, by historycznie postrzegany przedmiot badań podlegał logice kumulatywnej.

towanie narracji na zjawiska wyraźne i reprezentatywne, a także powszechnie jako przedmiot badawczy akceptowane. Natomiast, wartościowo inną postawę przyjmuje autorka *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki*: „W niniejszej publikacji »awangarda« odnoszona jest także do historii myśli pedagogicznej, pełnej zaniechanych tropów i toposów (śladów i miejsc), mogących rewitalizować najnowszą pedagogikę”<sup>10</sup>.

Wskazywane w analizach warstwy trzeciej tekstu podejście Haydena White’a, w którym kolejne poziomy świadomości oddane zostały czterema tropami – metafora, metonimia, synekdocha, ironia – wykracza poza to, co udało się w czynionych omówieniach ukazać. Oto, jeśli rozważaliśmy przejście od myślenia w estetyce podobieństwa, przylegania, integracji ku metanarracji, wskazując sieć nawiązań, na której oparł swój koncept Hayden White, teraz zauważmy, że owe tropy można sprowadzić także do trzech typów racjonalności, które wyłania w swych tekstach Jürgen Habermas – racjonalność techniczną, hermeneutyczną oraz emancypacyjną. Podobnie, jak w wypadku konceptu White’a, również tutaj mamy do czynienia ze strukturą stopniową, gdzie każdy kolejny jej element jest krytycznym przepracowaniem poprzedniego. Tak też racjonalność hermeneutyczna fundowana jest na niezgodzie na dyktat obiektywizmu i wiedzy empirycznej, który opierany jest na przeświadczeniu o jej neutralności i przypisywany racjonalności technicznej<sup>11</sup>. Opór, który powstaje, wywodzi się z dostrzeżenia, że znaczenia powstają w geście interakcji, którego charakter warunkowany jest zatem wzorami komunikacji; stąd też m.in. waga intencji. Natomiast krytyczność racjonalności emancypacyjnej w stosunku do hermeneutycznej ma inny charakter: „nie wyrzeka się ona prymatu intencjonalności i znaczenia – jak głównego interesu hermeneutycznego. Zamiast tego usiłuje określić znaczenie i działanie w ich kontekście społecznym po to, by zbadać, jak ten ostatni

10 Tamże, s. 32–33.

11 Wskazując na jedno ze źródeł omawianych tu kontekstów, jednocześnie przywołajmy ważny przypis czyniony przez Lecha Witkowskiego do tekstu Henry’ego Armanda Giroux, który racjonalność techniczną nazywa technokratyczną. Witkowski wskazuje, że określenie to jest nawet bliższe myśli Habermasa, gdyż: „ta racjonalność oznacza dominację wymiaru techniczności, a nie jego samą obecność; w innym języku dominacja ta oznacza racjonalność instrumentalną” (H.A. GIROUX: *Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej*. Przeł. P. KWIECIŃSKI, A. NAŁASKOWSKI. W: H.A. GIROUX, L. WITKOWSKI: *Edukacja i sfera publiczna...*, s. 158).

może ograniczyć i wpłynąć na ludzką myśl i postępowanie”<sup>12</sup>. Racjonalność emancypacyjna nie sprowadza się zatem do przekreślenia hermeneutyki; raczej do pójścia o krok dalej. „Ten typ racjonalności – pisze Henry Armand Giroux – skonstruowany jest jako zdolność do krytycznego myślenia i rekonstruowania jego krytycznej genezy, do zastanowienia nad samym procesem myślenia. Zdolność do myślenia o myśleniu wskazuje na tryb rozumowania wymierzonego w przełamywanie »skostniałej« ideologii, uniemożliwiającej krytykę życia i świata, na której oparte jest racjonalizowanie dominującego społeczeństwa”<sup>13</sup>. Tym samym moglibyśmy wyznaczyć następujące powinowactwa typów racjonalności i tropologicznych rodzajów świadomości: techniczna – metonimia, hermeneutyczna – synekdocha, emancypacyjna – ironia. Wolno zatem zgodzić się w kontekście „twardej” faktografii narracji metonimicznej na przypisanie jej racjonalności technicznej, w wysiłku komunikacji jako negocjacji znaczeń dostrzegać integrującą świadomość synekdochiczną, a w trybie myślenia nad myśleniem świadomość ironiczną z tą jeszcze uwagą, że w swoim zaangażowanym trybie powraca ona w metaforze. Tak więc rozwój świadomości wyrażonej tropologicznie zdążyłby ku racjonalności emancypacyjnej, ku narracji zaangażowanej, będącej już o krok dalej niż hermeneutyka.

W rozmowie z Lechem Witkowskim Giroux wypowiada następujące słowa: „Sądzę, że jeśli zaczniemy od podstawowej definicji pedagogiki jako takiej, jeśli stwierdzimy, iż pedagogika odnosi się do wytwarzania wiedzy, wytwarzania tożsamości, wytwarzania stosunków społecznych i wreszcie wytwarzania wartości, to pojawia się kwestia: czyich wartości, czyich tożsamości, czyich stosunków społecznych? Kto tu przemawia za kogo i na jakich warunkach? [...] Chodzi mi o to, że wszelka pedagogika dotyczy wytwarzania opowiadań [stories], a pytanie brzmi: czyich opowiadań? [...] Pedagogika nie jest czymś, co po prostu ma być przyjęte, jest to zawsze coś, o co toczy się walka”<sup>14</sup>. W tej też walce pamięć pedagogiki staje się istotnym, jeśli nie decydującym o jej efektach polem. Być może, wyzyskując batalistyczną metaforę Giroux, możemy mówić o polu wojennym – starć i potyczek – bliższe jest mi jednak w ogólnej perspektywie myślenia o historii wychowania dążenie do różnicowania opowieści niż ich eliminacji; w duchu intuicji, że, jeśli nie można

<sup>12</sup> Tamże, s. 172.

<sup>13</sup> Tamże.

<sup>14</sup> H.A. GIROUX, L. WITKOWSKI: *Edukacja wobec wyzwania demokracji. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010, s. 68.

uniknąć ulegania wpływom, należy budować możliwie szeroką paletę ich potencjalnych źródeł i możliwości. Zatem otwiera się tutaj kwestia zupełnie kluczowa – mianowicie troski o świadomość o tyle jeszcze trudną, że każącą się także spodziewać, iż nie jesteśmy świadomi własnej nieświadomości. Aby dopełnić rozpoczęty tu wątek, wróćmy do słów Giroux:

to, co zaczęło się w xx wieku wraz z dojściem do głosu większości, to fakt, że okazuje się, iż ludzie często są kształtowani przez siły społeczne, formy wiedzy, stosunki społeczne, które mają bardzo dyskretną władzę [*hegemony*] nad nimi. Nie jest ona już tak oczywista ani wyraźna. [...] Uważam, że pedagogika powinna zarówno obnażyć te typy ukrytych form panowania, jak i jednocześnie powinna być czymś **więcej niż tylko hermeneutyką**. Musi bowiem zacząć dociekać tego, jak to się dzieje, że znaczenia dają się zmobilizować po stronie i w interesie panowania. [...] Sądzę, że pedagogika radykalna czyni przedmiotem swych dociekań swoiste wydobywanie na jaw owego strukturalnie milczącego panowania [wyróż. – Ł.M.]<sup>15</sup>.

Tak powstaje rys także historiograficznego zadania pedagogiki: wyjść ponad hermeneutykę.

<sup>15</sup> Tamże, s. 69.



## Bibliografia

### Źródła<sup>1</sup>

KOT S.: *Historja wychowania. Zarys podręcznikowy*. Warszawa: Gebethner i Wolff, 1924; wyd. II: T. 1: *Od starożytnej Grecji do połowy w. XVIII*. T. 2: *Wychowanie nowoczesne*. Lwów: Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych, 1934; wyd. III: Kraków: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1994 [pt. *Historia wychowania*, reprint wyd. II]; wyd. IV: Kraków: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2010 [uwspółcześnione stylistycznie i edytorsko wyd. III].

KOT S.: *Dzieje wychowania. Podręcznik dla seminarjów nauczycielskich*. Warszawa: Gebethner i Wolff, 1926; wyd. II: Warszawa: Gebethner i Wolff, 1928; wyd. III: Warszawa: Gebethner i Wolff, 1931 [pt. *Dzieje wychowania: podręcznik dla zakładów kształcenia nauczycieli*].

KOT S.: *Zarys dziejów wychowania jako funkcji społecznej*. „Encyklopedia Wychowania” 1934, T. 1, cz. II; wyd. II: Warszawa: Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”, 1947; wyd. III: Warszawa: „Wspólna Sprawa” Wydawnictwa Oświatowe, 1958.

WOŁOSZYN S.: *Historyczny rozwój wychowania i pedagogiki*. W: *Elementy nauk pedagogicznych*. Red. B. SUCHODOLSKI, S. WOŁOSZYN. Warszawa: PWN, 1955; a także w: *Zarys pedagogiki*. Red. B. SUCHODOLSKI. Warszawa: PWN, 1958; wyd. II: Warszawa: PWN, 1962; wyd. III: Warszawa: PWN, 1964.

WOŁOSZYN S.: *Historia wychowania. Dla kl. III liceum pedagogicznego*. Cz. 1: *Historia szkolnictwa*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkol-

1 Ułożenie chronologiczne według dat pierwszych wydań.

- ných, 1962; wyd. II: Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1967.
- WOŁOSZYN S.: *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*. Warszawa: PWN, 1964.
- WOŁOSZYN S.: *Rozwój i zmienność wychowania i kształcenia*. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Red. Z. KWIECIŃSKI, B. ŚLIWERSKI. Warszawa: PWN, 2003.
- Historia wychowania*. Red. Ł. KURDYBACHA. T. 1. Warszawa: PWN, 1965; wyd. II z kłisz i uzupeł.: 1966–1967; T. 2. Warszawa: PWN, 1967–1968.
- Historia wychowania wiek XX*. Red. J. MIĄSO. Warszawa: PWN, 1980; wyd. II: Warszawa: PWN, 1981; wyd. III: Warszawa: PWN, 1984.
- MOŹDŻEŃ S.: *Zarys historii wychowania*. Cz. 1: *Do końca XVIII wieku*. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, 1992; wyd. II: Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, 1999 [oznaczone jako: Cz. 1: *Do roku 1795*], Cz. 2: *Wiek XIX do 1918*. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, 1993. Cz. 3: *1918–1939*. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, 1995.
- MOŹDŻEŃ S.: *Historia wychowania 1795–1918*. Kielce: Wydawnictwo Stachurski, 2000; wyd. II: Sandomierz: Wydawnictwo Diecezjalne i Drukarnia w Sandomierzu, 2006.
- MOŹDŻEŃ S.: *Historia wychowania 1918–1945*. Kielce: Wydawnictwo Stachurski, 2000; wyd. II: Sandomierz: Wydawnictwo Diecezjalne i Drukarnia w Sandomierzu, 2006.
- MOŹDŻEŃ S.: *Historia wychowania do 1795*. Sandomierz: Wydawnictwo Diecezjalne i Drukarnia w Sandomierzu, 2005; wyd. II: Sandomierz: Wydawnictwo Diecezjalne i Drukarnia w Sandomierzu, 2006.
- HEJNICKA-BEZWIŃSKA T.: *Zarys historii wychowania (1944–1989)*. Cz. 4: *Oświata i pedagogika pomiędzy dwoma kryzysami*. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, 1996.
- LITAK S.: *Historia wychowania*. T. 1: *Do rewolucji francuskiej*. Kraków: Wydawnictwo WAM, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”, 2004; wyd. II: Kraków: Wydawnictwo WAM, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”, 2005; wyd. III: Kraków: Wydawnictwo WAM, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”, 2010.

- DRAUS J., TERLECKI R.: *Historia wychowania*. T. 2: *Wiek XIX i XX*. Kraków: Wydawnictwo WAM, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”, 2005.
- KUPISEWICZ C.: *Z dziejów teorii i praktyki wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2012.

### Pozycje zwarte i artykuły

- ABRISZEWSKA P.: *Stereotyp zwrotu, inflacja przełomów we współczesnej humanistyce*. W: „Zwroty” badawcze w humanistyce. Konteksty poznawcze, kulturowe i społeczno-instytucjonalne. Red. J. KOWALEWSKI, W. PIASEK. Olsztyn: Instytut Filozofii Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, 2010.
- ADORNO TH.W.: *Minima moralia*. Przeł. M. ŁUKASIEWICZ. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 1999.
- ADORNO TH.W., HORKHEIMER M.: *Dialektyka oświecenia*. Przeł. M. ŁUKASIEWICZ. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej, 2010.
- ANKERSMIT F.: *Pamiętając Holocaust: żałoba i melancholia*. Przeł. A. AJSCHTET, A. KUBIS, J. REGULSKA. W: TEGOŻ: *Narracja, reprezentacja, doświadczenie. Studia z teorii historiografii*. Red. E. DOMAŃSKA. Kraków: Universitas, 2004.
- ANKERSMIT F.: *Postmodernistyczna „prywatyzacja” przeszłości*. Przeł. M. ZAPĘDOWSKA. W: TEGOŻ: *Narracja, reprezentacja, doświadczenie. Studia z teorii historiografii*. Kraków: Universitas, 2004.
- ANKERSMIT F.: *Zwrot lingwistyczny: teoria literatury a teoria historii*. Przeł. M. ZAPĘDOWSKA. W: TEGOŻ: *Narracja, reprezentacja, doświadczenie. Studia z teorii historiografii*. Red. E. DOMAŃSKA. Kraków: Universitas, 2004.
- BACHELARD G.: *Kształtowanie się umysłu naukowego*. Przeł. D. LESZCZYŃSKI. Gdańsk: Słowo/Obraz Terytoria, 2002.
- BACHELARD G.: *Le surrationalisme*. „Inquisitions” 1936, nr 1.
- BACHMANN-MEDICK D.: *Cultural Turns. Nowe kierunki w naukach o kulturze*. Przeł. K. KRZEMIENIOWA. Warszawa: PWN, 2012.
- BARTHES R.: *Dyskurs historii*. Przeł. K. JAROSZ. „Er(r)go” 2001, nr 3.
- BARTHES R.: *Przyjemność tekstu*. Przeł. A. LEWIŃSKA. Warszawa: Wydawnictwo KR, 1997.



- BARTHES R.: *Stopień zero pisania*. Przeł. K. KOT. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia, 2009.
- BARTHES R.: *Światło obrazu: uwagi o fotografii*. Przeł. J. TRZNADEL. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia, 2008.
- BARTNICKA K., SZYNIAK I.: *Zarys historii wychowania*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”, 2001.
- BATESON G.: *Umysł i przyroda: jedność konieczna*. Przeł. A. TANALSKA-DULĘBA. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1996.
- BAUMAN Z.: *Edukacja: wobec, wbrew i na rzecz ponowoczesności*. W: *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*. Red. M. DUDZIKOWA, M. CZERPANIAK-WALCZAK. T. 1: *Istota i sens wychowania – wokół kontekstów i znaczeń*. Gdańsk: GWP, 2007.
- BAUMAN Z.: *Nowoczesność i Zagłada*. Przeł. T. KUNZ. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2012.
- BAUMAN Z.: *Płynna nowoczesność*. Przeł. T. KUNZ. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2006.
- BELL C.: *Ritual: perspectives and dimensions*. Oxford: Oxford University Press, 2009.
- BENJAMIN W.: *Konstelacje – wybór tekstów*. Przeł. A. LIPSZYC, A. WOŁKOWICZ. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2012.
- BENJAMIN W.: *Twórca jako wytwórca. Eseje i rozprawy*. Przeł. R. RESZKE. Warszawa: Wydawnictwo KR, 2011.
- BERLIN I.: *Cztery eseje o wolności*. Przeł. D. GRINBERG, D. LACHOWSKA, J. ŁOZIŃSKI. Poznań: Zysk i S-ka, 2000.
- BIEŃCZYK M.: *Melancholia. O tych, co nigdy nie odnajdą straty*. Warszawa: Wydawnictwo Sic!, 2000.
- BLAKE W.: *Wieczna Ewangelia*. Przeł. M. FOSTOWICZ. Wrocław: Pracownia „Borgis”, 1998.
- BLOCH M.: *Pochwała historii, czyli o zawodzie historyka*. Przeł. W. JEDLIĆKA. Kęty: Wydawnictwo Marek Derewiecki, 2009.
- BOCHEŃSKI J.: *Sto zabobonów. Krótki filozoficzny słownik zabobonów*. Kraków: PHILED, 1994.
- BOURDIEU P.: *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzienia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2005.
- BRAUDEL F.: *Morze Śródziemne i świat śródziemnomorski w epoce Filipa II*. Przeł. T. MRÓWCZYŃSKI, M. OCHAB. Warszawa: Książka i Wiedza, 2004.
- BRUCE S.: *Socjologia*. Przeł. M.L. KALINOWSKI. Sopot: GWP, 2012.

- CALVINO I.: *Wykłady amerykańskie. Sześć przypomnień dla przyszłego tysiąclecia*. Przeł. A. WASILEWSKA. Warszawa: Czuły Barbarzyńca Press, 2009.
- CHMAJ L.: *Kierunki i prądy pedagogiki współczesnej*. Warszawa–Wilno: Nasza Księgarnia, 1938.
- CONNERTON P.: *Jak społeczeństwa pamiętają*. Przeł. M. NAPIÓRKOWSKI. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2012.
- DEMETRIO D.: *Edukacja dorosłych*. W: *Pedagogika*. Red. B. ŚLIWERSKI. T. 3: *Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*. Gdańsk: GWP, 2006.
- DOMAŃSKA E.: *Filozoficzne rozdroża historii*. W: E. DOMAŃSKA, J. TOPOLSKI, W. WRZOSEK: *Między modernizmem a postmodernizmem. Historiografia wobec zmian w filozofii historii*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 1994.
- DOMAŃSKA E.: *Historie niekonwencjonalne. Refleksja o przeszłości w nowej humanistyce*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 2006.
- DOMAŃSKA E.: *O zwrocie ku rzeczom we współczesnej humanistyce (ku historii nieantropocentrycznej)*. „Roczniki Dziejów Społecznych i Gospodarczych” 2005, T. LXV.
- DOMAŃSKA E.: *Przyczynek do biografii intelektualnej Haydena White’a*. W: H. WHITE: *Poetyka pisarstwa historycznego*. Red. E. DOMAŃSKA. Przeł. E. DOMAŃSKA, M. LOBA, A. MARCINIAK, M. WILCZYŃSKI. Kraków: Universitas, 2000.
- DOMAŃSKA E.: „Wielka masakra kotów” Roberta Darntona. W: TEJŻE: *Mikrohistorie. Spotkania w międzyświatach*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 1999.
- DOMAŃSKA E.: *Wokół metahistorii*. W: H. WHITE: *Poetyka pisarstwa historycznego*. Red. E. DOMAŃSKA. Przeł. E. DOMAŃSKA, M. LOBA, A. MARCINIAK, M. WILCZYŃSKI. Kraków: Universitas, 2000.
- DUDZIKOWA M.: *Esej o codzienności szkolnej z perspektywy metafory*. W: *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*. T. 5: *Codziennosc w szkole, szkoła w codzienności*. Red. M. CZEREPANIAK-WALCZAK, M. DUDZIKOWA. Gdańsk: GWP, 2010.
- DÜRRENMATT D.: *Labirynt. Budowanie wieży. Tematy I–IX*. Przeł. M. ŁUKASIEWICZ, K. JACHIMCZAK. Warszawa: PIW, 2011.
- ECO U.: *Szaleństwo katalogowania*. Przeł. T. KWIECIEŃ. Poznań: REBIS, 2009.
- ECO U.: *Twierdzenie fikcyjne versus twierdzenie historyczne*. W: TEGOŻ: *Wyznania młodego pisarza*. Przeł. J. KORPANTY. Warszawa: Świat Książki, 2011.

- Elementy nauk pedagogicznych*. Red. B. SUCHODOLSKI, S. WOŁOSZYN. Warszawa: PWN, 1955.
- FLECK L.: *Psychologia poznania naukowego. Powstanie i rozwój faktu naukowego oraz inne pisma z filozofii poznania*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2006.
- GADACZ T.: *Historia filozofii XX wieku*. Nurty. T. 1: *Filozofia życia, pragmatyzm, filozofia ducha*. Kraków: Znak, 2009.
- GADAMER H.G.: *Retoryka, hermeneutyka i krytyka ideologii*. W: TEGOŻ: *Język i rozumienie*. Przeł. P. DEHNEL, B. SIEROCKA. Warszawa: Fundacja Aletheia, 2003.
- GEREMEK B., KULA W.: *Przedmowa*. W: F. BRAUDEL: *Historia i trwanie*. Przeł. B. GEREMEK. Warszawa: „Czytelnik”, 1971.
- GINZBURG C.: *Ser i robaki*. Przeł. R. KŁOS. Warszawa: PIW, 1989.
- GIRARD R.: *Szekspir. Teatr zazdrości*. Przeł. B. MIKOŁAJEWSKA. Warszawa: Wydawnictwo KR, 1996.
- GIROUX H.A.: *Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej*. Przeł. P. KWIECIŃSKI, A. NAŁASKOWSKI. W: H.A. GIROUX, L. WITKOWSKI: *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010.
- GIROUX H.A., WITKOWSKI L.: *Edukacja wobec wyzwania demokracji. Rozmowa Lecha Witkowskiego z Henrym A. Giroux*. Przeł. L. WITKOWSKI. W: H.A. GIROUX, L. WITKOWSKI: *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010.
- GŁOWIŃSKI M., KOSTKIEWICZOWA T., OKOPIEŃ-SŁAWIŃSKA A., SŁAWIŃSKI J.: *Słownik terminów literackich*. Wrocław–Warszawa–Kraków: Ossolineum, 2002.
- GRABSKI A.F.: *Zarys historii historiografii polskiej*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 2006.
- GUMBRECHT H.U.: *Użyteczność historii (uobecnienie i odkupienie)*. Przeł. E. DOMAŃSKA. W: *Pamięć, etyka i historia. Anglo-amerykańska teoria historiografii lat dziewięćdziesiątych (Antologia przekładów)*. Red. E. DOMAŃSKA. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 2006.
- HABERMAS J.: *Filozoficzny dyskurs nowoczesności*. Przeł. M. ŁUKASIEWICZ. Kraków: Universitas, 2007.
- HARTMAN J.: *Kto zna numer do Pana Boga? Rozmawiała A. KLICH*. „Gazeta Wyborcza” z dnia 25 stycznia 2010. [http://wyborcza.pl/1,76842,7490764,Kto\\_zna\\_numer\\_do\\_Pana\\_Boga\\_.html?as=2](http://wyborcza.pl/1,76842,7490764,Kto_zna_numer_do_Pana_Boga_.html?as=2) [dostęp: 27. 06. 2013].

- HESSEN S.: *Ideał swobodnego wychowania*. W: TEGOŻ: *Podstawy pedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”, 1997.
- HESSEN S.: *Pedagog*. W: TEGOŻ: *Pisma pomniejsze*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”, 1997.
- Historia wychowania. Wybór tekstów. Podręcznik dla liceum pedagogicznego. Klasa III*. Red. J. WALCZYNA, S. WOŁOSZYN. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1962.
- Historia wychowania: wybór źródeł*. Red. S. MOŹDŻEŃ. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, 1996–1998.
- IGGERS G.G.: *Historiografia XX wieku*. Przeł. A. GADZAŁA. Warszawa: PWN, 2010.
- IGGERS G.G.: *Użycie i nadużycie historii: o odpowiedzialności historyka w przeszłości i obecnie*. Przeł. A. PANTUCHOWICZ. W: *Pamięć, etyka i historia. Anglo-amerykańska teoria historiografii lat dziewięćdziesiątych (Antologia przekładów)*. Red. E. DOMAŃSKA. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 2006.
- JAKUBIAK K.: *Stan badań historyczno-pedagogicznych i nowe przedsięwzięcia badawcze z zakresu dziejów wychowania w rodzinie polskiej w latach 1795–1939*. W: *Historia wychowania w XX w. Dorobek i perspektywy*. Red. T. GUMUŁA, J. KRASUSKI, S. MAJEWSKI. Kielce: Instytut Pedagogiki i Psychologii WSP im. Jana Kochanowskiego w Kielcach, 1998.
- JAKUBIAK K.: *Stan badań nad nauczaniem domowym dzieci polskich od XVIII do początków XX wieku w polskiej historiografii*. „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2013, 4 (30).
- JAWORSKA-WITKOWSKA M.: *Ku kulturowej koncepcji pedagogiki. Fragmenty i ogarnięcie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009.
- JAWORSKA-WITKOWSKA M.: *Rozproszone (ślady) pedagogii eksplodującej na liniach przecięć semantycznych w krzyżowej komunikacji (J. Łotman) – pedagogie, których (jeszcze) trochę nie ma (niewidoczne)*. W: M. JAWORSKA-WITKOWSKA, Z. KWIECIŃSKI: *Nurty pedagogiki. Naukowe, dyskretne, odlotowe*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2011.
- JAWORSKA-WITKOWSKA M., WITKOWSKI L.: *Dydaktyka przeżycia: terra incognita? O dochowanie twórczej wierności przesłaniu naukowemu Wincetego Okonia*. W: *Przeszkody dla rozwoju humanistyki w szkołach wyższych (z pedagogiką w tle) w perspektywie troski o uniwersytet, kulturę humanistyczną i podręczniki*. Red. M. JAWORSKA-WITKOWSKA, L. WITKOWSKI. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2011.

- JAWORSKA-WITKOWSKA M., WITKOWSKI L.: *Pedagogika filozoficzna: relacje między pedagogiką, filozofią i humanistyką a edukacją, kulturą i życiem społecznym*. W: *Pedagogika*. T. 4: *Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*. Red. B. ŚLIWERSKI. Gdańsk: GWP, 2009.
- JENKINS K.: *Re-thinking History*. Routledge: London, 2008.
- KADEŁUBEK Z.: *Ewangelia i gramatyka*. „Tygodnik Powszechny” 2009, nr 44.
- KASZTENNA K.: *Z dziejów formy niemożliwej. Wybrane problemy historii i poetyki polskiej powojennej syntezy historycznoliterackiej*. Wrocław: Towarzystwo Przyjaciół Polonistyki Wrocławskiej, 1995.
- KAUTE W.: *Synteza dziejów Polski Michała Bobrzyńskiego a synteza dziejów Polski Joachima Lelewela*. „Człowiek w Kulturze” 1995, z. 6/7.
- KOŁAKOWSKI L.: *Jeśli Boga nie ma... Horror metaphysicus*. Przeł. M. PANUFNIK. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 1999.
- KOŁAKOWSKI L.: *Kapłan i błazen*. W: TEGOŻ: *Nasza wesoła apokalipsa. Wybór najważniejszych esejów*. Kraków: Znak, 2010.
- KOŁAKOWSKI L.: *Kompletna i krótka metafizyka. Innej nie będzie*. „Tygodnik Powszechny” 2004, nr 43.
- KOŁAKOWSKI L.: *Niepewność epoki demokracji*. Kraków: Wydawnictwo Znak, 2014.
- KOŁAKOWSKI L.: *O tożsamości zbiorowej*. W: TEGOŻ: *Moje słuszne poglądy na wszystko*. Kraków: Znak, 1999.
- KOSELLECK R.: *Semantyka historyczna*. Przeł. W. KUNICKI. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 2012.
- KOSELLECK R.: *Warstwy czasu. Studia metahistorii*. Przeł. K. KRZEMIENIOWA, J. MERECKI. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2000.
- KOWALEWSKI J.: „Zwroty” badawcze jako zjawisko semiotyczne. W: „Zwroty” badawcze w humanistyce. Konteksty poznawcze, kulturowe i społeczno-institutionalne. Red. J. KOWALEWSKI, W. PIASEK. Olsztyn: Instytut Filozofii Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, 2010.
- KRASOŃ K.: *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego – kinestetyczne interpretacje liryki*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2005.
- KRASUSKI J.: *Historia wychowania*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1985; wyd. II popr.: Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1989.
- KUPISIEWICZ C.: *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Polska Oficyna Wydawnicza „BGW”, 1995.
- KUPISIEWICZ C.: *Szkice z dziejów dydaktyki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010.

- LACAPRA D.: *Historia w okresie przejściowym. Doświadczenie, tożsamość, teoria krytyczna*. Przeł. K. BOJARSKA. Kraków: Universitas, 2009.
- LAFORGUE J.: *Moralités légendaires*. Paris: De la Revue Indépendante, 1887.
- LAKOFF G., JOHNSON M.: *Metafory w naszym życiu*. Przeł. T.P. KRZESZOWSKI. Warszawa: PIW, 1999.
- LEWIŃSKI D.: *Strukturalistyczna wyobraźnia metateoretyczna: o procesach paradygmatyzacji w polskiej nauce o literaturze po 1958 roku*. Kraków: Universitas, 2004.
- LORENZ CH.: *Przekraczanie granic. Eseje z filozofii i teorii historii*. Przeł. M. BOBAKO, R. DZIERGWA. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 2009.
- ŁOTMAN J.: *Kultura i eksplozja*. Przeł. B. ŻYŁKO. Warszawa: PIW, 1999.
- MAGAŁA S.: *Gramatyka kultury Michela Foucaulta*. „Studia Metodologiczne” 1991, T. 26.
- MALEWSKI M.: *Czy koniec ery akademickich podręczników? „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”* 2008, nr 4 (44).
- MALISZEWSKI K.: *Historiografia jako przestrzeń etycznej wrażliwości*. W: *Edukacja, moralność, sfera publiczna*. Red. J. RUTKOWIAK, D. KUBINOWSKI, M. NOWAK. Lublin: Oficyna Wydawnicza „Verba”, 2007.
- MALISZEWSKI K.: *„Zwrot etyczny” a pedagogika*. „Studia Kulturowo-Edukacyjne” 2011, nr 1 (6).
- MALISZEWSKI K.: *Teoria wychowania moralnego w pedagogice kultury II Rzeczypospolitej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2004.
- MAN DE P.: *„...dla mnie tak, skoro nazywam się de Man”*. Rozmawiał R. MOYNIHAN. Przeł. A. PRZYBYŚLAWSKI. „Literatura na Świecie” 1999, nr 10–11.
- MARKIEWICZOWA H.: *Wybrane zagadnienia z historii wychowania*. T. 1. Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 2001; (Wyd. II zm.: Warszawa: Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 2006).
- MARKOWSKI M.P.: *Historyzm*. W: A. BURZYŃSKA, M.P. MARKOWSKI: *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*. Kraków: Znak, 2007.
- MARKOWSKI M.P.: *Nietzsche. Filozofia interpretacji*. Kraków: Universitas, 2001.
- MARKOWSKI M.P.: *Polska literatura nowoczesna. Leśmian, Schultz, Witkacy*. Kraków: Universitas, 2007.
- MARKOWSKI M.P.: *Powszechna rozwiązłość. Schulz, egzystencja, literatura*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2012.
- MAROŃ P.: *Podręcznik szkolny – perspektywa systemowa*. W: *Wiedza o lite-*

- raturze z punktu widzenia obserwatora II: Obserwacja systemu i badania empiryczne. Red. B. BALICKI, D. LEWIŃSKI, B. RYŻ, E. SZCZERBUK. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, 2006.
- MEISSNER A.: *Polskie podręczniki do historii wychowania po II wojnie światowej*. W: *Historia wychowania w kształceniu nauczycieli. Tradycja i współczesność. Teoria i praktyka*. Red. T. GUMUŁA, S. MAJEWSKI. Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, 2005.
- MEISSNER A.: *Polskie podręczniki do historii wychowania*. „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1989, T. xxxii.
- MICHALSKI Ł.: *Bogdana Suchodolskiego metahistoria wychowania. Szkic do analizy w duchu koncepcji historii niekonwencjonalnej*. W: *Filozofia wychowania w XX wieku*. Red. S. SZTOBRYN, E. ŁATACZ, J. BOCHOMULSKA. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2010.
- MICHALSKI Ł.: *Filozofia narracji historycznopedagogicznej Bogdana Nawroczyńskiego*. W: *Metamorfozy filozofii wychowania. Od antyku do współczesności*. Red. S. SZTOBRYN, M. WASILEWSKI, M. ROJEK. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2012.
- MICHALSKI Ł.: *Teen Spirit, czyli duch młodości versus satanizm metodologiczny*. W: *O nieiluzoryczne szanse w edukacji, pedagogice i tożsamości*. Red. K. MALISZEWSKI, Ł. MICHALSKI. Tarnowskie Góry: Wyd. św. Macieja Ap., 2011.
- MICHALSKI Ł.: *The spirit of PERVERSENESS, czyli rzeź kotów*. W: *Zwierzęta i ludzie*. Red. J. KUREK, K. MALISZEWSKI. Chorzów: MDK „Batory”, 2011.
- MICHALSKI Ł.: *W stronę krytyki cynicznej historiografii wychowania*. W: *Wartościowanie w humanistyce. Normatywność, cynizm, ewaluacje*. Red. M. JAWORSKA-WITKOWSKA. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2015.
- MIŚ A.: *Filozofia współczesna*. Warszawa: Scholar, 2000.
- MROŻEK S.: *Dziennik*. T. 1: 1962–1969. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2010.
- MYŚŁAKOWSKI Z.: *Nauczanie żywe a podręcznik szkolny*. Lwów: Księgarnia Pedagogiczna we Lwowie, 1936.
- MYŚŁAKOWSKI Z.: *Wychowanie człowieka w zmiennej społeczności. Studia z filozofii wychowania*. Warszawa: Książka i Wiedza, 1965.
- NALASKOWSKI A.: *Pedagogiczne złudzenia, zmyślenia, fikcje*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009.
- NAWROCZYŃSKI B.: *Polska myśl pedagogiczna. Jej główne linie rozwojowe, stan współczesny i cechy charakterystyczne*. Lwów–Warszawa: Książnica – Atlas, 1938.



- NAWROCYŃSKI B.: *Życie duchowe. Zarys filozofii kultury*. Kraków–Warszawa: Księgarnia Wydawnicza F. Pieczętkowski i Ska, 1947.
- NIETZSCHE F.: *Pisma pozostałe*. T. 2: 1876–1889. Przeł. B. BARAN. Kraków: Inter-Esse, 1994.
- NOVALIS: *Novalis Schriften*. Red. F. SCHLEGEL, L. TIECK. Berlin: In der Buchhandlung der Realschule, 1937.
- OKOŃ W.: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak”, 1998.
- ONG W.J.: *Osoba – świadomość – komunikacja. Antologia*. Przeł. J. JAPOLA. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2009.
- ORSZA RARDLIŃSKA H.: *Historja wychowania*. „Rocznik Pedagogiczny” 1921, T. 1 [data wydania: 1923].
- ORSZA RARDLIŃSKA H.: *St. Kot prof. historii kultury w Uniw. Jagiell.: Historia wychowania. Zarys podręcznikowy*. R. 1924 Gebethner i Wolff, str. 663. [Recenzja]. „Kwartalnik Historyczny” 1928, z. 2.
- PACZKOWSKA-ŁAGOWSKA E.: *O historyczności człowieka*. Gdańsk: Słowo/Obraz Terytoria, 2012.
- PASCAL B.: *Myśli*. Przeł. T. ŻELEŃSKI (BOY). Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX, 2003.
- Pedagogika. Materiały pomocnicze dla klasy III liceum pedagogicznego. Kłasy i historyczny charakter wychowania. Teksty źródłowe*. Red. B. SUCHODOLSKI, I. SZANIAWSKI, W. SZCZERBA. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1950.
- PERELMAN CH.: *Imperium retoryki. Retoryka i argumentacja*. Przeł. M. CHOMICZ. Warszawa: PWN 2002.
- PIETER J.: *Historia psychologii w zarysie*. Katowice: Wydawnictwo „Śląsk”, 1959.
- Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Red. S. PAŁKA. Gdańsk: GWP, 2010.
- Polskie badania nad myślą pedagogiczną w latach 1900–1939. Parerga*. Red. S. SZTOBRYN. Gdańsk: GWP, 2006.
- POMIAN K.: *Porządek czasu*. Przeł. T. STRÓŻYŃSKI. Gdańsk: Słowo/Obraz Terytoria, 2014.
- POSTMAN N.: *Zabawić się na śmierć. Dyskurs publiczny w epoce show-businesu*. Przeł. L. NIEDZIELSKI. Warszawa: Muza, 2002.
- POZNAŃSKI K.: *Wybrane zagadnienia z historii wychowania*. T. 2. Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, 2006.
- Prof. Leszek Kołakowski o tym, co jest ważne w życiu. Rozmawiał J. ŻAKOWSKI. „Polityka” z dnia 15 września 2004 r. <http://www.polityka.pl/tygodnik-polityka/spoleczenstwo/11583,1,rozmowa-z-prof-leszkiem-kolakowskim-filozofem.read>



- RAULET G.: *Filozofia niemiecka po 1945*. Przeł. A. DZIADEK. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2013.
- RICOEUR P.: *Czas i opowieść*. T. 3: *Czas opowiadany*. Przeł. U. ZBRZEŹNIAK. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2008.
- RICOEUR P.: *Filozofia osoby*. Przeł. M. FRANKIEWICZ. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej, 1992.
- RORTY R.: *Edukacja i wyzwanie postnowoczesności*. Przeł. L. WITKOWSKI. W: *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Red. Z. KWIECIŃSKI, L. WITKOWSKI. Warszawa: IBE, 1993.
- SAINT-EXUPÉRY A.: *Twierdza*. Przeł. A. OLĘDZKA-FRYBESOWA. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX, 1990.
- SCOTT J.W.: *Po historii?* Przeł. P. AMBROŻY. W: *Pamięć, etyka i historia. Anglo-amerykańska teoria historiografii lat dziewięćdziesiątych (Antologia przekładów)*. Red. E. DOMAŃSKA. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 2006.
- Serie wydawnicze KNP PAN. <http://www.pan.uz.zgora.pl/index.php/serie-wydawnicze-knp-pan/seria-autorskich-podrecznikow-akademickich> [dostęp: 20.06.2013].
- SHAKESPEARE W.: *Troilus i Cressida*. Przeł. M. SŁOMCZYŃSKI. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 1985.
- SKARGA B.: *Granice historyczności*. Warszawa: PIW, 1989.
- SKARGA B.: *O nieużyteczności humanistyki*. W: TEJŻE: *O filozofię bać się nie musimy*. Szkice z różnych lat. Warszawa: PWN, 1999.
- SKRZYPCZAK J.: *Konstruowanie i ocena podręczników. Podstawowe problemy metodologiczne*. Poznań–Radom: Wydawnictwo ITE, 1996.
- SLOTERDIJK P.: *Krytyka cynicznego rozumu*. Przeł. P. DEHNEL. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2008.
- SŁAWEK T.: *NICowanie świata. Zdania z Szekspira*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2012.
- SPENDEL Z.: *Metodologia badań psychologicznych jako forma świadomości historycznej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2005.
- STENDHAL M.H.B.: *O miłości*. Przeł. T. ŻELEŃSKI (BOY). Warszawa: PIW, 1957.
- STOPIŃSKA-PAJĄK A.: *Metodologiczne aspekty badań nad rozwojem polskiej myśli andragogicznej*. W: *Konteksty w badaniach historyczno-pedagogicznych*. Red. T. JAŁMUŻNA, I. MICHAŁSKA, G. MICHAŁSKI. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2004.
- STOPIŃSKA-PAJĄK A.: *Origins of andragogy in Poland – theoretical and methodological aspects*. W: *Between History and Educational Theory. Methodol-*

- ogy. *Traditions. Quest*. Red. A. STOPIŃSKA-PAJĄK. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013.
- SUCHECKI J.: *Dyskretny urok klasyfikacji*. W: TEGOŻ: *Między nauką, religią i sztuką. Nieeksplanacyjne wartości nauk społecznych*. Warszawa: Semper, 1993.
- SUCHODOLSKI B.: *O nowy typ historii wychowania*. „Nowa Szkoła” 1948, nr 4.
- SUCHODOLSKI B.: *Stosunek pedagogiki do historii wychowania*. W: *Pamiętnik VII Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich we Wrocławiu 19–22 września 1948*. T. 2, z. 1. Warszawa: Polskie Towarzystwo Historyczne, 1948.
- SZACKI J.: *Historia myśli socjologicznej*. Wydanie nowe. Warszawa: PWN, 2002.
- SZTOBRYN S.: *Historia wychowania*. W: *Pedagogika*. T. 1: *Podstawy nauk o wychowaniu*. Red. B. ŚLIWERSKI. Gdańsk: GWP, 2006.
- SZTOBRYN S.: *Historiografia edukacyjna i jej metodologia*. *Wybrane zagadnienia*. W: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Red. S. PAŁKA. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2010.
- SZTOBRYN S.: *Pedagogika historyczna i filozoficzna*. „Przegląd Pedagogiczny” 2011, nr 1.
- SZTOBRYN S.: *Przyszłość polskiej historii myśli pedagogicznej jako subdyscypliny pedagogicznej*. W: *Historia wychowania w kształceniu nauczycieli. Tradycja i współczesność. Teoria i praktyka*. Red. T. GUMUŁA, S. MAJEWSKI. Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, 2005.
- SZTOBRYN S.: *Znaczenie refleksji historycznej w pedagogice*. W: *Edukacja i jej historiografia*. W poszukiwaniu płaszczyzny twórczego dialogu. Red. S. SZTOBRYN, J. SEMKÓW. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2006.
- SZULAKIEWICZ W.: *Historia oświaty i wychowania w Polsce 1944–1956*. Kraków: WAM, 2006.
- SZULAKIEWICZ W.: *Historia oświaty i wychowania w Polsce 1918–1939*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2000.
- SZULAKIEWICZ W.: *Podręczniki historii wychowania jako źródło historyczne „adresowane”*. W: *Źródła w badaniach naukowych historii edukacji*. Red. W. SZULAKIEWICZ. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2003.
- ŚLIWERSKI B.: *Wprowadzenie do serii Pedagogika Nauce i Praktyce*. W: C. KUPISIEWICZ: *Z dziejów teorii i praktyki wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2012.
- ŚLIWERSKI B.: *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2011.

- Ta dziwna instytucja zwana literaturą. Z Jacques'em Derridą rozmawia Derek Attridge. Przeł. M.P. MARKOWSKI. „Literatura na Świecie” 1998, nr 11–12.
- Teksty źródłowe do dziejów wychowania. Red. S. MOŹDŻEŃ. Kielce: „Strzelec”, 1993–1994.
- TISCHNER J.: *Historia filozofii po góralsku*. Kraków: Znak, 2001.
- TOPOLSKI J.: *Jak się pisze i rozumie historię. Tajemnice narracji historycznej*. Warszawa: „Rytm”, 1998.
- TOPOLSKI J.: *Świat bez historii*. Warszawa: Wiedza Powszechna, 1976.
- TOPOLSKI J.: *Wprowadzenie do historii*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 2001.
- TRENTOWSKI B.F.: *Chowanna, czyli system pedagogiki narodowej*. Wrocław: Ossolineum, 1970.
- TURNER J.H.: *Struktura teorii socjologicznej*. Przeł. M. BUCHOLC, Z. KARPÍŃSKI, A. MANTERYS, A. MOŚCISKIER, J. SZMATKA, G. WORONIECKA, K. WYSIEŃSKA, E. ZAKRZEWSKA-MANTERYS. Warszawa: PWN, 2004.
- TATARKIEWICZ W.: *Historia filozofii*. Warszawa: PWN, 2002.
- ULICKA D.: *Literaturoznawcze dyskursy możliwe. Studia z dziejów nowoczesnej teorii literatury w Europie Środkowo-Wschodniej*. Kraków: Universitas, 2007.
- WAŁĘGA A.: *Koncepcje podręcznika historii wychowania w świetle propozycji autorów i opinii recenzentów*. W: *Z dziejów polskiej teorii i praktyki edukacyjnej*. Red. W. SZULAKIEWICZ. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK, 2009.
- WAŁĘGA A.: *Polskie podręczniki i wydawnictwa pomocnicze do historii wychowania okresu zaborów i II Rzeczypospolitej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2011.
- WHITE H.: *Fikcjonalność przedstawień opartych na faktach*. W: TEGOŻ: *Proza historyczna*. Red. E. DOMAŃSKA. Przeł. R. BORYSŁAWSKI, T. DOBROGOSZCZ, E. DOMAŃSKA, D. KOŁODZIEJCZYK, J. MYDLA, M. NOWAK, A. ŻYCHLIŃSKI. Kraków: Universitas, 2009.
- WHITE H.: *Historiografia jako narracja*. W: TEGOŻ: *Proza historyczna*. Red. E. DOMAŃSKA. Przeł. R. BORYSŁAWSKI, T. DOBROGOSZCZ, E. DOMAŃSKA, D. KOŁODZIEJCZYK, J. MYDLA, M. NOWAK, A. ŻYCHLIŃSKI. Kraków: Universitas 2009.
- WHITE H.: *Metahistory. The Historical Imagination in Nineteenth-Century Europe*. London & Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1973.
- WHITE H.: *Tekst historyczny jako artefakt literacki*. W: TEGOŻ: *Poetyka pisarstwa historycznego*. Red. E. DOMAŃSKA. Przeł. E. DOMAŃSKA, M. LOBA, A. MARCINIAK, M. WILCZYŃSKI. Kraków: Universitas, 2000.

- WHITE H.: *Teoria literatury i pisarstwo historyczne*. W: TEGOŻ: *Proza historyczna*. Red. E. DOMAŃSKA. Przeł. R. BORYSŁAWSKI, T. DOBROGOSZCZ, E. DOMAŃSKA, D. KOŁODZIEJCZYK, J. MYDLA, M. NOWAK, A. ŻYCHLIŃSKI. Kraków: Universitas 2009.
- WHITE H.: *The Burden of History*. „History and Theory” 1966, vol. 5, nr 2.
- WHITE H.: *Tropics of Discourse. Essays in Cultural Criticism*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1978.
- WHITE H.: *Tropika historii: struktura głęboka „Nauki Nowej”*. W: TEGOŻ: *Poetyka pisarstwa historycznego*. Red. E. DOMAŃSKA. Przeł. E. DOMAŃSKA, M. LOBA, A. MARCINIAK, M. WILCZYŃSKI. Kraków: Universitas, 2000.
- WHITE H.: *Tropologia, dyskurs i rodzaje ludzkiej świadomości*. W: TEGOŻ: *Poetyka pisarstwa historycznego*. Red. E. DOMAŃSKA. Przeł. E. DOMAŃSKA, M. LOBA, A. MARCINIAK, M. WILCZYŃSKI. Kraków: Universitas, 2000.
- WICHROWSKI M.: *Spór o naturę procesu historycznego (od Hebrajczyków do śmierci Fryderyka Nietzschego)*. Warszawa: Semper, 1995.
- WITKOWSKI L.: *Etyka wirtuozerii. Jej wartości i ograniczenia dla pedagogów*. W: *Poza paradygmaty. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu*. T. 1: *Pedagogika wielostronna*. Red. E. OGRODZKA-MAZUR, A. SZCZUREK-BORUTA. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2012.
- WITKOWSKI L.: *Historie autorytetu wobec kultury i edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2011.
- WITKOWSKI L.: *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2014.
- WITKOWSKI L.: *O pamięć teoretyczną myśli pedagogicznej*. W: TEGOŻ: *Ku integralności edukacji i humanistyki II: postulaty, postacie, pojęcia próby. Odpowiedź na Księgę jubileuszową*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2009.
- WITKOWSKI L.: *O stanie i problemach recepcji amerykańskiej pedagogiki radykalnej w Polsce. Próba świadectwa osobistego i refleksji o »doświadczeniu pokoleniowym«*. W: H.A. GIROUX, L. WITKOWSKI: *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010.
- WITKOWSKI L.: *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013.
- WITKOWSKI L.: *Tożsamość i zmiana. Epistemologia i rozwojowe profile w edukacji*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2010.

- WITKOWSKI L.: *W stronę wybuchowego czytania (o podstawowej barierze spotkania kulturowego)*. W: TEGOŻ: *Ku integralności edukacji i humanistyki II: postulaty, postacie, pojęcia próby. Odpowiedź na Księgę jubileuszową*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2009.
- WITKOWSKI L.: *W stronę zdecentrowanego rozumienia świata*. W: TEGOŻ: *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje szkice*. Warszawa: IBE, 2007.
- WITKOWSKI L.: *Wstęp do problemu fenomenologii czytania (uwagi nie tylko seminaryjne)*. W: TEGOŻ: *Między pedagogiką, filozofią i kulturą. Studia, eseje szkice*. Warszawa: IBE, 2007.
- WITKOWSKI L.: *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009.
- WROCZYŃSKI R.: *Dzieje oświaty polskiej*. T. 1. Warszawa: PWN, 1983; T. 2. Warszawa: PWN, 1980.
- WRZOSEK W.: *Metafory historiograficzne w pogoni za utudą prawdy*. W: E. DOMAŃSKA, J. TOPOLSKI, W. WRZOSEK: *Między modernizmem a postmodernizmem. Historiografia wobec zmian w filozofii historii*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 1994.
- ŽIŽEK S.: *Od Dekalogu do praw człowieka*. Przeł. M. KROPIWNIKI. W: *Kruchy absolut*. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej, 2008.
- ŽIŽEK S.: *Przekleństwo fantazji*. Przeł. A. CHMIELEWSKI. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2001.
- ŽIŽEK S.: *W obronie przegranych spraw*. Przeł. J. KUTYŁA. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej, 2008.
- Žródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej. Red. S. WOŁOSZYN. Warszawa: PWN, 1965–1966; wyd. II: Kielce: „Strzelec”, 1995–1998.



## Indeks osobowy

- Abelard Piotr 231  
Abriszewska Paulina 13  
Adorno Theodor W. 12, 287, 288  
Ajschtet Andrzej 125, 240, 276  
Aleksander Macedoński 178  
Aleksander Tadeusz 291  
Ambroży Paulina 90  
Ankersmit Frank 17, 91, 92, 125, 128,  
143, 208, 239, 240, 276, 295, 297  
Arendt Hannah 135  
Ariès Philippe 88  
Arystoteles 130, 202  
Attridge Derek 78  
Augustyn, św. 197  
  
Bachelard Gaston 114, 119, 120, 179,  
184, 190, 191, 221, 261  
Bachmann-Medick Doris 14, 129  
Bachtin Michaił 242  
Bacon Francis 233  
Balicki Bogdan 285  
Banniard Michel 222  
Baran Bogdan 84  
Barthes Roland 51, 58, 90, 91, 129, 235,  
302  
  
Bartnicka Kalina 109, 149  
Barycz Henryk 104  
Bateson Gregory 15, 38, 41, 60  
Bauman Zygmunt 38, 40, 41, 47, 48, 60,  
78, 276  
Becker Ernest 74  
Bell Catherine 51  
Benjamin Walter 137, 141–143, 242,  
245, 273, 275, 277, 279, 288  
Berlin Izajasz 65, 281  
Bernard z Clairvaux, św. 80  
Bielska Maria 98  
Bieńczyk Marek 83, 264  
Bizoń Franciszek 98, 100, 268  
Blaike Jan Stefan 99  
Blake William 140  
Bloch Marc 65, 83, 87, 88, 96, 149, 150,  
272  
Bobako Monika 83, 122  
Boccaccio Giovanni 233  
Bocheński Józef 296  
Bochomska Justyna 71  
Bojarska Katarzyna 94  
Borges Jorge Luis 140, 264  
Borysławski Rafał 124

- Bosko Jan, św. 209  
 Bourdieu Pierre 13, 47, 51–53  
 Braudel Fernand 64, 87, 116, 117, 156, 159, 168, 179, 257, 288, 301  
 Bruce Steve 72  
 Bucholc Marta 289  
 Burke Kenneth 130  
 Burzyńska Anna 86, 122  
  
 Calvino Italo 220, 265, 267, 294, 295  
 Campanella Tommaso 163  
 Canetti Elias 37  
 Cassiodorus Flavius Aurelius 208  
 Celan Paul 78  
 Chmaj Ludwik 75, 76, 79, 166  
 Chmielewski Adam 17  
 Chomicz Mieczysław 112  
 Cichosz Mariusz 247  
 Collingwood Robin Georg 88  
 Connerton Paul 243  
 Cubberley Ellwood Patterson 151  
 Cyseron (właśc. Marcus Tullius Cicero) 197  
 Czarnecki Edward 237  
 Czerepaniak-Walczak Maria 132  
  
 Danysz Antoni 237  
 Darnton Robert 87, 88  
 Dawid Jan Władysław 176  
 Dehnel Piotr 112, 288  
 Demetrio Duccio 55, 66  
 Derrida Jacques 56, 78, 92, 285  
 Dewey John 176  
 Dilthey Wilhelm 84, 130, 139, 140  
 Dobrogoszcz Tomasz 124  
 Dolch Josef 99  
 Domańska Ewa 10, 11, 14, 16, 21, 53, 84, 88–92, 122–127, 130, 146, 208, 244, 260, 276, 295  
 Dostojewski Fiodor 73  
 Draus Jan 109, 148, 169–171, 187, 222, 244, 246, 256, 259, 266, 267, 272, 278  
 Droysen Gustav 86, 87  
 Dudzikowa Maria 38, 132, 133  
 Dürrenmatt Friedrich 81  
 Dybiec Julian 96  
 Dziadek Adam 265  
 Dziergwa Roman 83, 122  
  
 Eco Umberto 265, 277  
 Engels Fryderyk 208  
 Erazm z Rotterdamu 195  
 Estkowski Ewaryst 195, 197, 234  
  
 Febvre Lucien 87  
 Fish Stanley 86, 92, 121  
 Fitch Joshua 56  
 Fleck Ludwik 82, 112, 190, 285  
 Fostowicz Michał 140  
 Foucault Michel 44, 88, 138, 243, 275, 296  
 Frankiewicz Małgorzata 120  
 Freud Zygmunt 130  
 Froebel Fryderyk 196  
 Frycz Modrzewski Andrzej 233  
  
 Gadacz Tadeusz 50, 51, 62–64, 161, 182, 204, 278  
 Gadamer Hans-Georg 112  
 Gadowski Walenty 98  
 Gadzała Agnieszka 69  
 Gagarin Jurij 218  
 Galileusz 233  
 Geremek Bronisław 86, 87, 116, 117  
 Ginzburg Carlo 88, 299  
 Girard René 76–78  
 Giroux Henry Armand 283, 301, 304–306  
 Głowiński Michał 34, 125  
 Gollor Robert 7

- Górka Bolesław W. 100  
Górnicki Łukasz 233  
Grabski Feliks Andrzej 24, 83  
Grinberg Daniel 65, 281  
Grochowski Leonard 206  
Gumbrecht Hans Ulrich 92, 143, 146,  
276, 284, 285  
Gumilow Lew 222  
Gumuła Teresa 19, 94, 162
- Habermas Jürgen 137, 143, 270, 277,  
285, 289, 290, 299, 304  
Hartman Jan 49–51, 278  
Hegel Georg Wilhelm Friedrich 118,  
130, 141, 142  
Heidegger Martin 121  
Hejnicka-Bezwińska Teresa 108, 116,  
166, 214–218, 223, 243, 244, 257, 266,  
269, 275, 276  
Herbart Jan Fryderyk 70, 196  
Herodot 88  
Hessen Sergiusz 135, 175, 176, 178, 194,  
238, 246, 265, 293  
Hieronim, św. 197  
Hitler Adolf 277  
Horkheimer Max 287, 288  
Hulewicz Jan 104–106
- Iggers George Gerson 69, 70, 155, 202,  
205, 278, 280  
Ingarden Roman 39
- Jachimczak Krzysztof 81  
Jakobson Roman 124  
Jakubiak Krzysztof 162, 163  
Jałmużna Tadeusz 290  
Janik Michał 99  
Japola Józef 114  
Jarosz Krzysztof 90  
Jaruzelski Wojciech 246
- Jaworska-Witkowska Monika 7, 32, 49,  
50, 57–59, 242, 286, 301–303  
Jedlicka Wanda 65, 150  
Jenkins Keith 11, 12, 16  
Joyce James 78
- Kadłubek Zbigniew 44  
Kafka Franz 78  
Kalinowski Marian Leon 72  
Kalwin Jan 208  
Kanary Robert A. 134  
Kant Immanuel 14, 142  
Karbowski Antoni 98, 237  
Karol Wielki 196, 231  
Karpiński Zbigniew 289  
Kartezjusz 14, 233  
Kasztenna Katarzyna 16, 19, 20, 65  
Kaute Wojciech 65  
Kepler Johannes 233  
Kerschensteiner Georg 176  
Klich Aleksandra 49  
Kloch Zbigniew 90  
Kłos Radosław 88  
Kohlberg Lawrence 290, 299  
Kojs Wojciech 39  
Kołakowski Leszek 32, 73, 84, 85, 273,  
302  
Kołłątaj Hugon 237  
Kołodziejczyk Dorota 124  
Komeński Jan Amos 223, 233  
Konopczyński Marek 247  
Korczak Janusz 67, 200  
Korpanty Jerzy 277  
Koselleck Reinhart 118, 120  
Kostkiewiczowa Teresa 34, 125  
Kot Karolina 129  
Kot Stanisław 71, 100–106, 114, 115,  
147–154, 158, 163–169, 173–179, 182,  
187, 190–200, 203, 206, 209, 210,  
217, 219, 222, 223, 227, 234–236, 248,



- 254–258, 260–262, 270, 273, 282,  
292
- Kowalewski Jacek 12, 13
- Kozicki Henry 134
- Koźmian Danuta 167
- Krasoń Katarzyna 119
- Krasuski Józef 108, 162
- Kropiwnicki Maciej 93
- Króliński Kazimierz 98
- Kubinowski Dariusz 284
- Kubis Andrzej 125, 240, 276
- Kuhn Thomas 37
- Kula Witold 87, 117
- Kunicki Wojciech 118
- Kunz Tomasz 78, 276
- Kupisiewicz Czesław 38, 39, 109, 148,  
149, 172–174, 188–190, 224–234,  
246–249, 255, 257–259, 267–269, 272,  
278, 279, 282, 283
- Kurdybacha Łukasz 106, 107, 115, 116,  
147, 148, 158–161, 163–165, 168, 183,  
203, 204, 206, 208–210, 212, 213, 218,  
227, 238, 239, 257, 259, 263, 264, 266,  
272, 274, 282
- Leśmian Bolesław 66, 67
- Litak Stanisław 109, 147, 148, 169–171,  
186–188, 219, 221–223, 244, 258, 266,  
267, 270, 277, 278
- Locke John 233
- Lorenz Chris 83, 122
- Luhmann Niklas 52, 206, 286
- Luter Marcin 196
- Łotman Jurij 241
- Łoziński Jerzy 65, 281
- Łuczkiwicz Antoni 97
- Łukasiewicz Małgorzata 12, 81, 137,  
288
- Łukasiewicz Józef 97, 237
- Magala Sławomir 44
- Majchrowicz Franciszek 97–100, 151
- Majewski Stanisław 19, 94, 162
- Malewski Mieczysław 41, 46, 47, 49,  
52, 55, 268
- Maliszewski Krzysztof 7, 12, 74, 84, 85,  
88, 284
- Man de Paul 56, 86
- Manterys Aleksander 289
- Marciniak Arkadiusz 10, 89, 123, 125,  
260
- Mariański J. 100
- Markiewiczowa Hanna 109
- Markowski Michał Paweł 55, 66, 67, 78,  
86, 88–92, 121, 122, 128
- Marks Karol 130, 153, 208
- Maroń Piotr 285
- Marrou Henri-Irénée 222
- Maziarz Czesław 39
- McLuhan Marshall 46
- Meissner Andrzej 19, 94, 96–101,  
103–105, 107, 109, 295
- Melanchton Philipp 233
- Mięso Józef 105, 107, 116, 148, 159–161,  
203, 206, 209, 218, 223, 227, 264, 274
- Michalska Iwona 290
- Michalski Grzegorz 290
- Michalski Krzysztof 273
- Michalski Łukasz 71, 74, 88, 166, 286
- Mikołajewska Barbara 77
- Mills Charles Wright 80
- Mirski Józef 176
- Miś Andrzej 84
- Montaigne Michel de 196, 233
- Montessori Maria 194
- Morawski Kazimierz 237
- More Thomas 163, 233
- Mościskier Andrzej 289
- Moynihan Robert 56
- Możdżeń Stefan 108, 116, 147–149,

- 165–169, 184, 185, 209–215, 218, 219,  
240–243, 257, 258, 265, 266, 270, 272,  
274, 275, 277, 282
- Mrozek Sławomir 82
- Mrówczyński Tadeusz 87
- Murzyn Andrzej 247
- Muszyński Heliodor 246
- Mydla Jacek 124
- Mysłakowski Zygmunt 39, 40, 42–45,  
56, 60, 176, 246, 293, 297
- Nalaskowski Aleksander 77, 78, 238,  
304
- Napiórkowski Marcin 243
- Nawarecki Aleksander 7
- Nawroczyński Bogdan 35, 166, 176, 227,  
246, 281
- Nęcka Edward 50, 51, 278
- Niedzielski Lech 245
- Niemierko Bolesław 45, 46
- Nietzsche Friedrich 51, 84–86, 89, 127,  
130, 198
- Nora Pierre 88, 243
- Novalis 43
- Nowak Maciej 124
- Nowak Marian 284
- Nowakowska-Siuta Renata 247
- Ochab Maryna 87
- Ogrodzka-Mazur Ewa 54
- Okoń Wincenty 32, 39–41, 55, 57
- Okopień-Sławińska Aleksandra 34, 125
- Olędzka-Frybesowa Aleksandra 295
- Ong Walter Jackson 114, 115, 136
- Paczkowska-Łagowska Elżbieta 139
- Palka Stanisław 25, 26
- Pantuchowicz Agnieszka 278, 280
- Panufnik Maciej 84, 85
- Pascal Błażej 62
- Pecche Jan Tadeusz 99, 100
- Perelman Chaïm 112, 129
- Pestalozza Alberto 99
- Pestalozzi Jan Henryk 195, 210
- Petrarka Francesco 233
- Piasek Wojciech 13
- Pieter Józef 68–70
- Pietraszkiewicz Ksawery 210
- Pitagoras 168
- Platon 78, 202
- Plaut 197
- Pomian Krzysztof 141
- Postman Neil 245
- Poznański Karol 105, 109
- Przybysławski Artur 56
- Quignard Pascal 82, 94
- Rabelais François 233
- Radlińska Helena 15, 67, 98, 100, 151,  
152, 179, 246
- Ranke Leopold 85
- Ratke Wolfgang 233
- Raulet Gérard 265
- Regulska Justyna 125, 240, 276
- Rej Mikołaj 194
- Reszke Robert 279
- Ricoeur Paul 116, 117, 120, 133, 134
- Ritzer Georg 74
- Rojek Marcin 166
- Rorty Richard 14, 40, 41, 62
- Rousseau Jean-Jacques 195, 211
- Rowid Henryk 176, 246
- Rutkowiak Joanna 284
- Rysiewicz Adam 90
- Ryż Bartosz 285
- Rzepecki Adam Jerzy 99
- Saint-Exupéry de Antoine 318, 295
- Salle de la Jan Chrzyciel 168

- Sandler Bella 105  
Schlegel Friedrich 44  
Schulz Bruno 67  
Scott Joan Wallach 90  
Semków Jerzy 139  
Seredyński Władysław 97, 98  
Shakespeare William 76–78, 281  
Siemieniecki Bronisław 247  
Sierocka Beata 112  
Skarga Barbara 22–28, 44, 81, 113–116,  
118, 121–123, 129–131, 134, 136–139,  
164, 177, 244, 256, 259, 283  
Skrzypczak Józef 36, 41  
Sloterdijk Peter 285, 288, 298, 299  
Sławek Tadeusz 78, 82, 94, 288  
Sławiński Janusz 34, 125  
Słomczyński Maciej 77, 281  
Słowacki Juliusz 62  
Smelser Neil J. 62  
Sokołowski Eugeniusz 100  
Sośnicki Kazimierz 39, 176, 246  
Spranger Eduard 176  
Stendhal Marie-Henri Beyle 283  
Stopińska-Pajak Agnieszka 7, 290, 291  
Sturm Jan 233  
Sucheki Jacek 55  
Suchodolski Bogdan 71, 101, 104, 105,  
154, 158, 160, 179, 246, 286, 290  
Szacki Jerzy 52, 61–64, 72–76, 79, 80  
Szaniawski Ignacy 105  
Szczërba Wiktor 105  
Szczerbuk Emil 285  
Szczurek-Boruta Alina 54  
Szmatka Jacek 289  
Sztobryn Sławomir 7, 18, 25–27, 71, 101,  
139, 166, 287, 292  
Szulakiewicz Władysława 18, 19, 35, 71,  
95–100, 103–105, 223, 287  
Szuman Stefan 176  
Szybiak Irena 109, 149  
Szymański Mirosław Józef 247  
Śliwerski Boguław 22, 25, 50, 66, 71,  
200, 201, 224–226, 246–248, 279,  
282, 283, 288, 292  
Świątkowski Marcin 237  
Tanalska-Dulęba Anna 15  
Tatarkiewicz Władysław 194, 195, 227  
Tatiszczew Wasyl 219  
Terlecki Ryszard 109, 148, 169–171,  
187, 222, 244, 246, 256, 259, 266, 267,  
272, 278  
Tieck Ludwig 44  
Tischner Józef 62  
Tomasz z Akwinu, św. 135, 231  
Topolski Jerzy 11, 16, 88, 91, 128  
Trentowski Bronisław Ferdynand 96,  
97, 237  
Truchim Stefan 183  
Turner Jonathan H. 289  
Tync Stanisław 104  
Ulicka Danuta 112, 253  
Vico Giambattista 78, 126, 130, 198,  
260  
Walczyzna Jadwiga 105  
Wałęga Agnieszka 95, 255  
Wagner R. Stephen 62  
Wasilewska Anna 220, 265  
Wasilewski Marcin 166  
Weber Max 70  
White Hayden 10, 16, 86, 88–92,  
122–133, 136, 195, 198–200, 207, 215,  
230, 238, 259–261, 263, 265, 268, 286,  
287, 294, 304  
Whitehead Alfred N. 73  
Wichrowski Marek 192

- Wilczyński Marek 10, 89, 123, 128, 260  
Witkiewicz Stanisław Ignacy (Witkacy) 67  
Witkowski Lech 7, 14, 15, 18, 24, 25, 32, 37, 40, 49, 51, 53, 54, 57, 59, 61, 78, 135, 140–142, 152, 176, 178, 179, 232, 252, 271, 280, 281, 283, 290, 293, 294, 296, 301, 303–305  
Wołkowicz Anna 137, 275  
Wołoszyn Stefan 22, 104–106, 147, 148, 152–159, 161, 164, 179, 180–183, 198–203, 206, 212, 213, 217, 226, 227, 236–238, 240, 241, 254, 257, 258, 262, 263, 269, 273, 274, 307, 308  
Woroniecka Grażyna 289  
Wroczyński Ryszard 107, 108, 161  
Wrzosek Wojciech 88, 91  
Wyrobkova-Pawłowska Wanda 178  
Wysieńska Kinga 289  
Wysocka Ewa 247  
Zakrzewska-Manterys Ewa 289  
Zapędowska Magdalena 14, 91, 239  
Zarański Stanisław 98  
Zbrzeźniak Urszula 117  
Zieleńczyk Adam 135  
Znaniecki Florian 175, 176, 246  
Żakowski Jacek 32  
Žižek Slavoj 17, 68, 92, 93, 302  
Żeleński (Boy) Tadeusz 62, 283  
Żychliński Arkadiusz 124, 136  
Żyłko Bogusław 241



Łukasz M. Michalski

## The transformations of impossible syntheses Towards the pedagogicality of the textbook historiography of upbringing

### Summary

The work entitled *The transformations of impossible syntheses. A study on the textbook historiography of upbringing* investigates the intricacies of narrating contemporary historio-educational syntheses applied in academic education. The research strategy adopted in the present work implicates the assumptions of the metahistory of upbringing as well as the hermeneutic conceptualization of a text, which allows to perform the analyses both in the diachronic and in the synchronic context. Three main objectives of the research lead from the characteristics of textbook narration within the history of upbringing, through the outline of its transformations, up to the confrontation with what happened in the last century within the theory of historiography (especially in the context of the so-called *ethical turn*). The final research objective, which boils down to demonstrating the history of the historiography of upbringing against the background of humanistic “turns” oft-manifested in the theory of historiography, has also become a chance to find the areas hitherto untapped and potentially inspiring for the research conducted within the history of upbringing, but also for the consideration of the paradigmatic identity of the field itself.

The opening perspective of the present study emphasizes the significance of the narrational dimension of academic textbooks, and therefore leads to looking upon such texts as not only the syntheses of facts from the past, but also as works characterized by a specific way of naming the educational phenomena that they describe, a network of concepts, an argumentative style or an axiological layer. For the sake of their conceptualization, the vision of text formulated in the book entitled *Granice historyczności* by Barbara Skarga has been adopted in the present work. This idea

presupposes the existence of four “layers” in which the meaning of the content is effectuated – these are as follows: subject matter, categories, sense rules, and episteme. Each of the textbooks analysed in the present work is described in accordance with the classification outlined in this way. A broader investigation has been required especially in the case of the sense rules effectuated in historio-educational syntheses, for whose conceptualization a tropological vision of historiography formulated by Hayden White has been additionally adopted.

Investigating the characteristics of individual textbooks has allowed to outline the paths of progress for this type of academic writing, originating in the mid-war period (the first of the textbooks analysed was published in 1934) and continuing to the most recent times (the last synthesis came out in the year 2012), and at the same time it allows to see how the narration has (or has not) historically changed at each of the four levels of content, and to what extent it is compatible with the transformations of the contemporary theory of historiography. As a whole, the disquisition emphasizes the indispensability of narratively conscious dealing with the history of upbringing as a basis for humanistic accent of the pedagogy itself.

Łukasz M. Michalski

## Der Wandel von unmöglichen Synthesen

Der Didaktik der pädagogischen Historiografie in den Lehrwerken entgegen

### Zusammenfassung

Die Monografie *Der Wandel von unmöglichen Synthesen. Studie über Historiografie der Pädagogik in Lehrwerken* erforscht die Mäander der Narration von gegenwärtigen geschichtspädagogischen Synthesen, die im Hochschulausbildungsprozess gebraucht werden. Die von dem Verfasser angewandte Forschungsstrategie impliziert bestimmte Voraussetzungen der pädagogischen Metageschichte und hermeneutische Auffassung des Textes, was erlaubt, sowohl diachronische als auch synchronische Analysen in Gang zu bringen. Drei grundlegende Forschungsziele bezwecken den in den Lehrwerken geltenden Diskurs über pädagogische Historiografie und dessen Wandel zu charakterisieren, und mit den Ereignissen zu konfrontieren, die im Rahmen der Theorie der Historiografie (besonders im Zusammenhang mit sog. *ethical turn*) stattfanden. Die letzte Forschungsaufgabe die darauf beruht, die Geschichte der pädagogischen Historiografie im Hintergrund der in der Theorie der Historiografie sich erkennen lassenden humanistischen „Wendungen“ zu schildern, wird auch eine Gelegenheit dazu, die bisher noch nicht ausgenutzten Bereiche zu entdecken, die eine Inspirationsquelle für die im Rahmen der Pädagogikgeschichte geführten Forschungen und für Überlegungen zu paradigmatischer Identität der Disziplin werden könnten.

In der Ausgangsbasis wird die Bedeutung des narrativen Ausmaßes der Hochschul-lehrbücher hervorgehoben, was dazu führt, dass solche Texte nicht nur als Synthesen von vergangenen Tatsachen, sondern als solche Werke betrachtet werden, die durch bestimmte Bezeichnungen für pädagogische Phänomene, Begriffsnetz, Argumentationsweise oder axiologische Seite gekennzeichnet sind. Der Verfasser bedient sich dabei der von Barbara Skarga in ihrem Buch *Granice historyczności* (dt.: *Grenzen der*



*Historizität*) formulierten Vorstellung von dem Text. Diese These setzt voraus, dass es vier „Ebenen“ gibt, auf denen Sinngehalt realisiert wird: Problematik, Kategorien, Sinnregeln, Episteme. Jedes von den in vorliegender Monografie zu analysierten Lehrbüchern entspricht der genannten Einteilung. Eine tiefgründige Analyse erforderten besonders die in geschichtspädagogischen Synthesen realisierten Sinnregeln, die nach der von Hayden White vertretenen tropologischen Vorstellung von der Historiografie aufgefasst wurden.

Die Erforschung der Eigenschaften von den einzelnen Lehrwerken ermöglichte dem Verfasser, die Entwicklungsrichtung derartiger wissenschaftlicher Texte zu bestimmen (erste Synthese erschien im Jahre 1934, letzte dagegen im Jahre 2012) und festzustellen, wie sich ihre Narration auf jeder der vier Inhaltsebenen ändert (oder nicht ändert) und inwieweit stimmt sie mit dem Wandel der gegenwärtigen Historiografie überein. Der Verfasser betont, dass es erforderlich sei, die pädagogische Geschichte als eine Grundlage für humanistische Aussage der Pädagogik narrativ bewusst zu betreiben.



Redaktor  
Magdalena Białek

Projektant okładki, układu typograficznego oraz łamanie  
Tomasz Gut

Korekta  
Sabina Stencel

Copyright © 2016 by  
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego  
Wszelkie prawa zastrzeżone

ISSN 0208-6336  
ISBN 978-83-8012-765-4 (wersja drukowana)  
ISBN 978-83-8012-766-1 (wersja elektroniczna)

Wydawca  
**Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego**  
**ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice**  
[www.wydawnictwo.us.edu.pl](http://www.wydawnictwo.us.edu.pl)  
e-mail: [wydawus@us.edu.pl](mailto:wydawus@us.edu.pl)

Wydanie I. Ark. druk. 21,0 Ark. wyd. 20,5. Papier Ecco Book Cream 70 g, vol. 2. Cena 22 zł  
(+VAT). Druk i oprawa: „TOTEM.COM.PL Sp. z o.o.” Sp.K. ul. Jacewska 89, 88-100 Inowrocław

Książka *Przemiany syntez niemożliwych. W stronę pedagogiczności podręcznikowej historiografii wychowania* jest niejako utkana na zaczerpniętym z myśli Paula Ricoeura przeświadczeniu, iż „rozumienie historyczne [...] wymaga pewnej szczególnej umiejętności, umiejętności śledzenia historii jako historii, którą się opowiada”. Jeśli jest więc także pokłosiem rozważań nad meandrami narracji współczesnych syntez historycznowychowawczych wykorzystywanych w kształceniu akademickim, to z podkreśleniem wagi właśnie wymiaru narracyjnego podręczników akademickich. Idzie tu zatem o postrzeganie tych tekstów nie tylko jako syntez faktów z przeszłości, lecz także dzieł cechujących się konkretnym sposobem nazywania opisywanych fenomenów wychowania, siatką pojęć, stylem argumentacji czy warstwą aksjologiczną.

Przeprowadzona w książce charakterystyka poszczególnych podręczników pozwoliła na wyznaczenie linii rozwojowych pisarstwa tego typu biegnących od międzywojnia (pierwszy z analizowanych tekstów został wydany w 1934 roku) do czasów bardzo współczesnych. Pozwala równocześnie dostrzec, jak historycznie zmieniała się (lub nie) narracja na każdym z czterech rozpatrywanych poziomów treści (problematyka, kategorie, reguły sensu, epistema) i na ile przemiany te są zbieżne z przemianami trendów współczesnej teorii historiografii. Całość wywodu podkreśla niezbędność świadomego narracyjnie uprawiania historii wychowania jako podstawy dla humanistycznego rozumienia samej pedagogiki. Wydaje się bowiem, że profil uprawiania pedagogiki w ogóle jest zawsze niezwykle wrażliwy na to, co mieści się w jego horyzoncie możliwych do przyjęcia postaw wobec przeszłości.

Więcej o książce



Cena 22 zł  
(+ VAT)

ISSN 0208-6336  
ISBN 978-83-8012-765-4